



Universidad de Sevilla

Facultad de Ciencias de la Educación

**Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía
Social**

TESIS DE DOCTORADO

LA FORMACIÓN DE MAESTRAS EN LAS ACADEMIAS

TERESIANAS DE JAÉN

PRESENTADA POR:

MARÍA TERESA QUESADA MOLINA

DIRIGIDA POR:

DRA. CONSUELO FLECHA GARCÍA

SEVILLA 2016

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	7
ABREVIATURAS UTILIZADAS	9
0. INTRODUCCIÓN	11
0.1 Motivación y justificación del tema	13
0.2 Objetivos, Planteamiento y Organización de la investigación	14
0.3 Cuestiones metodológicas	20
0.4 Fuentes	30
1. LA SITUACIÓN DE LAS MUJERES	33
1.1. Prototipo de mujer en la España de entresiglos (XIX y XX)	35
1.2. Mayor conciencia femenina. Logros y nuevas oportunidades	42
1.3. La educación de las mujeres	48
1.4. Avances en el primer tercio de siglo XX	57
2. QUIÉN ERA POVEDA	61
2.1. Una aproximación a su trayectoria vital	65
2.2. La obra de Pedro Poveda	77
2.3. Su compromiso educativo y social	81
2.4. Escuela confesional-Escuela laica	84
2.5. En favor del profesorado	87
3. ESPAÑA Y JAÉN EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX	93
3.1. Una experiencia revolucionaria	95
3.1.1. El desarrollo del "Sexenio"	98
3.2. El final de un experimento revolucionario	103
3.3. La época de la Restauración (1875-1917)	104
3.3.1. Estructura social y evolución económica de Jaén	106

3.3.2. La vida política en la época del caciquismo	113
3.3.2.1. Los partidos en Jaén	114
3.3.2.2. La acción de las fuerzas políticas	116
3.4. Crisis de la Restauración y del sistema Parlamentario (1917-1930)	122
3.4.1. La coyuntura conflictiva de 1917-1923 en Andalucía	123
3.4.2. La dictadura de Primo de Rivera (1923-1930)	128
3.4.2.1. Jaén en la Dictadura	129
3.4.2.2. Situación de las fuerzas políticas jiennenses	134
3.4.2.3. La inevitable conflictividad social	142
3.4.2.4. El anticlericalismo en las fuerzas antidinásticas jiennenses	145
3.5. La Segunda República	148
3.5.1. Nueva Constitución y reformas republicanas	149
3.5.2. El bienio conservador	152
3.5.3. La llegada del Frente Popular	154
3.6. La revolución frentepopulista en Jaén	161
3.6.1. La preocupación por la enseñanza del pueblo	163
3.6.2. Repercusiones de la sublevación en la gestión municipal	165
3.6.3. La cultura popular en Jaén durante la guerra	167
4. BASES LEGALES DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA: DE LA RESTAURACIÓN A LA GUERRA CIVIL	175
4.1. La libertad de enseñanza: un principio discutido	177
4.2. El Regeneracionismo en España. Propuestas y acciones educativas	182
4.2.1. Primeras reformas del Ministerio de Instrucción Pública	184
4.2.2. Respuesta de los distintos grupos sociales ante el problema de la educación	189
4.2.3. Política educativa de los diferentes Gobiernos hasta 1931	195
4.3. Realizaciones educativas de la II República. El gobierno provisional	199
4.3.1. Los logros del bienio azañista	202
4.3.2. La reacción radical-cedista y el volver a empezar frentepopulista	203
4.3.3. La educación durante la Guerra Civil	205

5. PROBLEMAS EDUCATIVOS EN LA SOCIEDAD GIENNENSE	207
5.1. El analfabetismo en la provincia de Jaén y sus causas	209
5.2. Conciencia social y actitud de las autoridades ante el problema educativo	216
5.3. Presencia de la Iglesia en la enseñanza y consecuencias de la misma	220
6. PEDAGOGÍA DE PEDRO POVEDA	225
6.1. Ámbito pedagógico y social	227
6.2. Cuestiones pedagógicas a debate. Postura de Pedro Poveda	229
6.3. Ideario y pensamiento pedagógico povedanos	237
6.4. Preocupación por la formación de educadores	239
6.5. Estudiar, practicar, escribir y conferenciar	241
7. LAS ACADEMIAS TERESIANAS. LINARES, JAÉN Y LA CAROLINA	247
7.1. ¿Qué eran las Academias Teresianas?	249
7.1.1. La participación como principio educativo	251
7.1.2. Participación y proyección social	255
7.2. Las primeras Academias	257
7.2.1. Academia Santa Teresa en Linares (Jaén)	259
7.2.2. El Centro Pedagógico de Linares	265
7.2.3. La Academia-Internado en Jaén	269
7.2.3.1. La Escuela Normal Superior de Maestras de Jaén	270
7.2.3.2. Contribución de Josefa Segovia a la Academia Internado.	275
7.2.3.3. Las primeras normalistas	282
7.2.3.4. Rendir cuentas académicas y seguir proyectando	286
7.2.4. La Academia de La Carolina	291
8. EL BOLETIN EN LA VIDA DE LAS ACADEMIAS	299
8.1. Origen y evolución de una revista pedagógica	301
8.2. Finalidad de comunicar y de formar	304
9. LAS MAESTRAS ALUMNAS DE LAS ACADEMIAS	311
9.1. Análisis protoempírico de la actividad de las Academias	318
9.1.1. Discusión de los hallazgos	325
9.1.1.1. Titulación	325

9.1.1.2. Expedición de Títulos	327
9.1.1.3. Planes de Estudios	331
9.2. Testimonios y reconocimientos	337
9.2.1. Una giennense que entendió el proyecto	337
9.2.2. Maestras que dejaban recuerdo	346
9.2.2.1. Elogios a una labor docente	361
9.2.2.2. Inquietudes literarias	365
9.2.3. Depuración Republicana-Depuración Franquista	369
9.3. Feminismo y educación	388
9.3.1. Estudio y vida profesional	389
9.3.2. La práctica de la educación	394
10. CONCLUSIONES	399
11. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTALES	413
12. ÍNDICE ONOMÁSTICO	447
13. ANEXOS	463

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi más sincero y profundo agradecimiento a todas las personas que me han ayudado a desarrollar y a concluir este trabajo.

Gracias especialmente a la Catedrática Consuelo Flecha, mi directora de Tesis doctoral, por su tiempo, por su apoyo, confianza y estímulo continuos durante el largo período de investigación y sin cuya ayuda no habría sido posible la realización de la misma.

Gracias a quienes, desde la Institución Teresiana, me han ayudado a entrar en contacto con toda la documentación que necesitaba consultar para esta investigación. En particular a Florentina Martínez, la primera que me facilitó la consulta del *Boletín de la Academia de Santa Teresa de Jesús*; a María Ángeles Malo por todas las tardes dedicadas a mí, acompañándome en el Archivo Histórico de la Institución Teresiana de Jaén, localizando la documentación pertinente; a Carmen Serrano por su intuición e iniciativas y por ponerme en contacto con aquellas maestras, objeto de mi investigación, que aún vivían cuando empecé esta investigación; a Encarnita Molina por su ayuda incondicional para poder acceder a las diferentes fuentes de consulta indispensables.

Gracias a todas por haberme facilitado la posibilidad de documentarme y de acceder a las fuentes sobre las Academias Teresianas giennenses, su historia, su actuación sus alumnas y, en particular, las incluidas en nuestro estudio; sobre Pedro Poveda, Josefa Segovia y otras asociadas de la Institución Teresiana que fueron alumnas o profesoras en estas Academias.

Gracias al personal de los Archivos y Bibliotecas a los que he acudido en Jaén, Granada y Madrid, por su disponibilidad y ayuda en la localización de los datos que necesitaba para este trabajo.

Y por supuesto, a Mariano, María Teresa e Isabel María, por su apoyo y ánimo constante.

ABREVIATURAS UTILIZADAS

A.G.A.	Archivo General de la Administración
A.H.I.T.	Archivo Histórico de la Institución Teresiana
A.I.T.	Asociación Internacional de Trabajadores
B.A.T.	Boletín de las Academias Teresiana
C.E.D.A.	Confederación Española de Derechas Autónomas
C.N.T.	Confederación Nacional de Trabajadores
C.S.C.I.	Consejo Superior de Investigaciones Científicas
F.E.T.E.	Federación de Trabajadores de la Enseñanza
F.N.T.T.	Federación Nacional de Trabajadores de la Tierra
J.S.U.	Juventudes Socialistas Unificadas
P.C.E.	Partido Comunista de España
P.S.O.E.	Partido Socialista Obrero Español
U.G.T.	Unión General de Trabajadores

0. INTRODUCCIÓN

0.1. Motivación y Justificación del Tema

Margarita Bartolomé Pina, catedrática de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, escribió lo siguiente sobre Pedro Poveda:

“Me impresiona por su capacidad para mirar la realidad, para descubrir lo nuevo, para comprender por dónde pasa la llamada de la historia, los signos de los tiempos, sin dejar de percibir las necesidades socioeducativas de quienes están a su lado”¹.

Soy maestra y, a lo largo de mis treinta y cinco años de docencia, varias son las reformas educativas que he tenido que poner en práctica; creo que todas ellas elaboradas, a mi entender, desde una perspectiva más política que pedagógica. Y desde esa experiencia educativa cotidiana siempre he llegado a la conclusión de que, por mucho tiempo que pase, a mí también Pedro Poveda me impresiona y constato que su pedagogía sigue ofreciendo criterios válidos para la actualidad.

En mi época de estudiante como alumna en la Residencia Josefa Segovia de Jaén, entré en contacto con la labor educativa de Pedro Poveda. Me interesé por sus métodos educativos innovadores y avanzados a su época. Métodos activos, cercanos a la realidad socioeducativa del momento. Conocí la Obra que él impulsó, la Institución Teresiana, ya sin fronteras entonces, trabajando en numerosos países de cuatro continentes e integrada por mujeres preparadas, cultas y comprometidas. Y conocí una figura apasionante, una mujer emprendedora, atractiva, sencilla, muy formada intelectualmente y que optó por un gran compromiso con la educación y con la obra povedana: Josefa Segovia Morón (1891-1957).

Cuando terminé mis estudios y empecé a trabajar como maestra, no podía olvidar todo lo que había aprendido en materia de enseñanza en mi Residencia

¹ BARTOLOMÉ PINA, Margarita (2006): *Las claves pedagógicas de Pedro Poveda*. Conferencia dada en Oviedo el 2 de diciembre de 2006, durante el acto de clausura del Centenario de la llegada de Pedro Poveda a Covadonga. Catholic.net.

Teresiana de Estudiantes. Con el paso del tiempo, cuando me licencié en Pedagogía y me planteé un tema de investigación, sin dudarlo opté por algo relacionado con las Academias Teresianas fundadas por Poveda, y con aquellas maestras formadas en ellas que empezaron su andadura, no sin inquietud, a la vez que con la ilusión de poner en práctica todo lo que en aquellos años de Academia-Internado habían vivido y aprendido. También con la certeza de que siempre estarían respaldadas por aquellas profesoras que habían orientado su formación, y con la convicción de que si se atrevían a enseñar no podían dejar de seguir aprendiendo.

No voy a entrar en el debate sobre cómo está valorada la labor docente hoy en día, pero sí ha sido el interés central de mi investigación. Me propuse profundizar en el reconocimiento de la labor docente de aquellas primeras maestras del primer tercio del siglo XX que se formaron en las Academias de Santa Teresa giennenses, de Linares, Jaén capital y La Carolina, con los métodos de su fundador el Pedagogo y Humanista Pedro Poveda Castroverde.

0.2. Objetivos, Planteamiento y Organización de la investigación

La finalidad de esta investigación ha sido presentar un estudio, lo más amplio y profundo posible para dar a conocer las Academias Teresianas giennenses y destacar la labor docente que desarrollaron en sus puestos de trabajo maestras del primer tercio del siglo XX que se formaron en las Academias Teresianas de Linares, Jaén y La Carolina fundadas por Pedro Poveda Castroverde.

Con esta directriz como marco organizativo de todo este trabajo, he contemplado unos objetivos generales de carácter operativo que han ayudado a su consecución, y son:

- Conocer el concepto que sobre *la mujer* se tenía en la sociedad en general, y en la giennense en particular, en el período de tiempo que nos ocupa.
- Acercar la vida y obra de Pedro Poveda, un linarense declarado Pedagogo

y Humanista por la UNESCO en 1974.

- Describir los cambios políticos, sociales y económicos que se fueron produciendo la sociedad española durante el primer tercio del siglo XX.

- Analizar las transformaciones que sufrieron las políticas educativas desde la Restauración a la Guerra Civil.

- Exponer los problemas educativos más endémicos de la sociedad giennense de la época.

- Presentar el ideario y pensamiento povedano.

- Mostrar el proceso de fundación de las Academias Teresianas giennenses.

- Indagar sobre la creación, objetivos, desarrollo y autoría del *Boletín de las Academias de Santa Teresa de Jesús*.

- Descubrir rasgos de la formación y vida laboral de las maestras objeto de nuestro estudio, así como testimonios y reconocimientos por parte de su alumnado, compañeros y autoridades.

- Averiguar algunos de los dispositivos, y las distintas fases del proceso depurativo, que se pusieron en marcha durante la guerra civil, y como consecuencia de ella, afectando a maestras del grupo objeto de esta investigación.

Respecto al planteamiento y organización, decir en primer lugar que el carácter histórico-educativo de esta investigación ha hecho necesario seleccionar un marco cronológico y espacial relevante al objeto de empezar situando los acontecimientos analizados. Aunque nuestro estudio abarca el período comprendido entre 1875 y 1936, pues las décadas finales del siglo XIX influyeron intensamente en la vida social, laboral, política y familiar de las mujeres, la delimitación temporal se ha circunscrito sobre todo, al primer tercio del siglo XX, ya que en este período de tiempo se produjo la creación en 1912 de la primera Academia de Linares, y en 1936, inicio de la guerra civil española, acontece el fusilamiento de su fundador, Pedro Poveda. Pero como la obra povedana tuvo continuidad con Josefa Segovia, ampliamos unos años más la observación para conocer la trayectoria que siguieron estas maestras en la posguerra con las dificultades y reconocimientos que tuvieron en sus puestos de trabajo.

En cuanto a la variable espacial, el objeto de nuestra investigación han sido

las alumnas de las Academias giennenses de Linares (1912) -la primera fundada en la provincia-, de Jaén (1913) y de La Carolina (1915).

El trabajo ha sido laborioso y dilatado en el tiempo debido a la complejidad de poder consultar los distintos Archivos en los que se encontraban los expedientes correspondientes a las maestras investigadas; teniéndolo que conciliar, además, con un ejercicio profesional exigente y una vida familiar donde no he dejado de seguir implicada en sus dinámicas cotidianas.

A partir de estas coordenadas, la estructura de la Tesis está organizada en torno a nueve capítulos de análisis:

I- LA SITUACIÓN DE LAS MUJERES. En este primer capítulo tratamos sobre el rol que desde principios del siglo XIX se le atribuía a cada sexo como imprescindible para hacer posible el progreso de la sociedad. Una asignación de género, de construcción sociocultural del sexo, con división de tareas claramente delimitadas, características diferenciadas por sexos y normas que fijaban lo que era correcto e incorrecto, lo que se permitía o no, para cada género.

La educación de la mujer no se contemplaba como práctica paralela a la del hombre, y la progresiva incorporación de las mujeres a la enseñanza distaba mucho de la escolarización masculina. Su formación dependía directamente de la clase social a la que pertenecía; las de la clase obrera apenas tenían presencia en el sistema educativo, en cambio las de la clase alta siempre habían recibido alguna instrucción en su propia casa, sobre todo por entretenimiento y no con motivaciones laborales. En lo referente a las mujeres de clase media, fueron las primeras que se incorporaron a la enseñanza secundaria y superior reclamando normativas que reconocieran el derecho femenino a estos niveles de formación y desencadenando vivos debates sobre su conveniencia.

La política educativa del siglo XIX legitima la obligatoriedad escolar primaria de las niñas, después les abre las aulas secundarias y superiores; y ya en el siglo XX el derecho al ejercicio profesional en algunos ámbitos de la administración pública. Estos hechos y otras cuestiones reivindicadas -políticas, sociales y de sufragio-, contribuyeron a articular una cierta conciencia femenina.

Paulatinamente en las primeras décadas del siglo XX, sobre todo a partir de 1910, se fueron creando ya un mayor número de entidades con la finalidad de promover la educación de las mujeres, dependiendo tanto de organismos públicos como privados, que les permitirían incorporarse al mundo laboral con un

trabajo remunerado acorde con el grupo social de procedencia.

II- QUIÉN ERA PEDRO POVEDA. En el segundo capítulo abordamos la figura de Pedro Poveda Castroverde, uno de los creadores de iniciativas privadas para el desarrollo y educación de mujeres a principios del siglo XX. Había compaginado los estudios de bachillerato con los de seminarista, había sido un joven sacerdote muy activo en la diócesis de Guadix y atento a las necesidades de la zona de las Cuevas de esa ciudad. Siendo canónigo de la Basílica de Covadonga tomó mayor conciencia de los problemas de la enseñanza en España, se interesa, lee y publica sobre cuestiones pedagógicas, hace proyectos para la actuación del profesorado católico.

A partir de aquí, de 1911 a 1935 el movimiento creado por él abre veintidós Academias-Internados para mujeres estudiantes en España; pero también en 1928 en Chile y en 1935 en Italia, contando con la imprescindible colaboración de Josefa Segovia y de otras muchas profesionales de la enseñanza. Apostó por la formación intelectual y personal de las mujeres en un ambiente de propuesta de los valores evangélicos.

III- ESPAÑA Y JAÉN EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX. Un capítulo en el que encontramos el encuadre histórico de España en esas décadas y, sobre todo, de Jaén y su provincia, donde Poveda consolidó su pensamiento y su obra. Una España que se enfrentaba a las consecuencias del *desastre de 1898*, a los problemas de las clases populares, a los nacionalismos y a un sistema político bipartidista que se sostenía ya con mucha dificultad; pero también a una serie de cambios que inclinaban al país hacia un proceso de mejora y de modernización.

Jaén no era en esta misma época más que la representación sintética del mundo rural y urbano del sur de España: marginación de las áreas rurales, exportación de las materias primas, falta de inversión industrial, mala comercialización de los productos agrícolas, crisis en la minería concentrada en Linares y La Carolina. Era una de las provincias ejemplo de la difícil situación de paro y crisis, de míseras condiciones de vida y altos grados de población analfabeta.

Su sector industrial de transformación de productos derivados del aceite y los cereales, comenzó a despegar durante la primera década del siglo XX gracias a la introducción del ferrocarril. Existía escasa ideología política original que irá creciendo y asentándose paulatina y enérgicamente, y una amplia extensión del

poder de los caciques que lo ejercían sin ningún tipo de control sobre la clase obrera y agrícola. En torno a 1920 estallará esta problemática social y económica entre el campesinado y el mundo obrero.

Jaén capital era una ciudad tranquila y cómoda en los inicios del siglo XX, Aunque con un desarrollo cultural escaso en comparación a las actividades que se realizaban en las grandes capitales del país como Madrid o Barcelona.

IV- BASES LEGALES DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA: DE LA RESTAURACIÓN A LA GUERRA CIVIL. Explicamos en este capítulo en qué contexto educativo se desarrolló toda la actividad de Pedro Poveda; cómo estaba la educación en aquella época, sobre todo para las mujeres, qué normativas la regulaban y hacía dónde dirigía sus objetivos. Libertad de enseñanza, conflicto confesional, voluntad de una enseñanza estatal, todo ello en un contexto secularizador, mantenía tensiones en el campo de la enseñanza. El debate educativo termino centrándose en la disyuntiva entre un modelo de escuela neutra o laica, frente a la escuela confesional católica.

La política de introducir reformas en la formación del profesorado, de crear centros desde distintas posiciones ideológicas, el nuevo plan de estudios del bachillerato en la Dictadura de Primo de Rivera, y todas las iniciativas de renovación durante la II República, caracterizan un primer tercio de siglo de intereses derivados de las actividades educativas. El estallido de la guerra civil no cerró todas las aulas, sobre todo las primarias, pero se utilizaron de una manera clara al servicio de las finalidades perseguidas en una y otra zona. Finalizada la guerra, en la dictadura del general Franco, el nacionalcatolicismo y la unificación ideológica fueron las referencias que marcaron la política educativa.

V- PROBLEMAS EDUCATIVOS EN LA SOCIEDAD GIENNENSE. Al igual que en el resto de España durante el primer tercio del siglo XX, la problemática educativa en Jaén se nos presenta en una doble vertiente; por un lado, el alto grado de analfabetismo de la población condicionado por la estructura económica de la provincia, y por otro, el utilizar la enseñanza como propagadora de los idearios políticos de distintos grupos. Lo que más influyó en el deterioro cultural de Jaén fue la escasez de escuelas, y la distancia que existía en zona rural desde los núcleos de población hasta las mismas, contribuyendo al absentismo escolar.

Como en el resto de la península, Jaén experimentó también el proceso de crecimiento de la enseñanza de la Iglesia: en la década de los años veinte, se

asentaron en la provincia dos comunidades de religiosas y diecisiete de religiosos. Con todo, a las puertas de la II República la población de Jaén se encontraba con muy bajos índices de alfabetización.

VI- LA PEDAGOGÍA DE PEDRO POVEDA. Desarrollamos en este capítulo la preocupación de Poveda por los problemas sociales y educativos de su época y su contribución y respuesta de acuerdo a cómo él los entendió.

La pedagogía de Poveda plantea una formación centrada en la persona, en su realidad individual, en su carácter social y en su dimensión trascendente; desde la fe y no renunciando a ella, según las propuestas laicistas del momento. Entiende el educar como una relación de ayuda, de confianza y de compromiso, "con unos procedimientos, tan nuevos como antiguos, inspirados en el amor", como escribió. Propone una formación de educadores innovadora, ineludiblemente vinculada al estudio, la reflexión, el intercambio de opiniones y a una práctica sin rutinas, siempre abierta al contexto, a nuevas ideas y métodos.

VII- LAS ACADEMIAS. LINARES, JAÉN Y LA CAROLINA. Abordamos en este lugar la creación de las Academias de Santa Teresa de Jesús fundadas por Poveda en la provincia de Jaén, donde plasmó y desarrolló todo su ideario pedagógico con la colaboración de Josefa Segovia Morón y otras maestras. Eran unos centros educativos que tuvieron como meta apoyar y ampliar la formación que se recibía en las Escuelas Normales.

En marzo de 1912 inaugura en Linares la Academia de Santa Teresa, en 1913 la de Jaén, coincidiendo con la apertura de la Escuela Normal de Maestras, y en 1915 en La Carolina. El núcleo originario y fundamental de las alumnas de las Academias de la provincia de Jaén fueron normalistas, pero no sólo ellas. Enseguida estas Academias ampliaron su acogida al Bachillerato, Comercio, Artes y otros estudios que pudieran cursarse en Jaén.

VIII- EL BOLETÍN DE LAS ACADEMIAS. En este capítulo se refleja la significación que tuvo en el movimiento de las Academias Teresianas el publicado con el título inicial de *Boletín de las Academia de Santa Teresa de Jesús*. Reflexionar y difundir cuestiones educativas, animar a profesoras, alumnas y colaboradores a escribir, fueron finalidades de esta revista.

Empezó a editarse en Linares el cinco de octubre de 1913, bajo la dirección de Araceli Bailón Magán, profesora de Pedagogía y de Ciencias de la Academia de esta ciudad. En 1916 pasa a publicarse en Jaén bajo la cabecera de *Boletín de*

las Academias Teresianas; cuando pasa a editarse en Madrid en 1921 se produce un nuevo cambio de título, siendo éste el de *Boletín de la Institución Teresiana*. Entre los temas que ocuparon muchas de sus páginas encontramos los pedagógicos y los de defensa social, cultural y laboral de las mujeres.

XIX. LA FORMACIÓN DE MAESTRAS. En este último capítulo se profundiza en la formación recibida en las Academias por las maestras, y en el ejercicio del Magisterio tanto en la enseñanza pública como en la privada. Se aporta una relación nominal así como un acercamiento a la acción educativa de esas maestras, qué planes de estudio siguieron, cuántos años dedicaron a la carrera, qué titulación obtuvieron y el reconocimiento logrado por la labor educativa en sus respectivos destinos.

En las Academias se proporcionaba formación complementaria a la recibida en la Escuela Normal, con intercambios culturales entre Academias de distintas localidades, cursillos de verano, experiencia de clases en el medio natural, aplicando nuevas metodologías en la práctica educativa, por ejemplo el novedoso cinematógrafo, animándolas a asistir a conferencias y coloquios o a congresos pedagógicos. Con este bagaje salían las maestras de las Academias a compartir con sus alumnas todo lo que ellas habían recibido en estos centros.

Así mismo aludimos a algunos de los procesos de depuración de que fueron objeto, a las sanciones que, en su caso, les fueron impuestas, y a la relación entre depuración profesional y depuración política.

Finalizamos con el capítulo de Conclusiones, la relación de fuentes utilizadas y algunos Anexos.

0.3. CUESTIONES METODOLÓGICAS

El trabajo que se presenta en estas páginas ha tenido como finalidad general, como ya se ha señalado, indagar en algunos aspectos relacionados con las mujeres y su educación en España durante el primer tercio del siglo XX. En primer lugar, centrándome en la contribución de las maestras a una enseñanza renovada; y después eligiendo a un grupo de las que completaron la formación recibida -en la Escuela Normal giennense mayoritariamente - en unos centros, las

Academias Teresianas de Jaén, de Linares y de La Carolina, donde tuvieron la oportunidad de aprender y de experimentar métodos innovadores en su tiempo. Se enmarca dentro de las líneas de investigación histórico-educativa, incluyendo además alguna perspectiva interdisciplinar como las que aportan la historia de las mentalidades, la sociología, la estadística, y el género como una renovada categoría de análisis.

La investigación obedece a varios propósitos. Se centra inicialmente en una época en la que estaban dándose pasos encaminados a terminar con la marginación de las mujeres en cuanto a su todavía insuficiente escolaridad en la enseñanza primaria y a las dificultades que encontraban cuando deseaban realizar estudios secundarios y superiores. En este sentido, se pretende dar visibilidad a datos sobre el papel desempeñado por las mujeres en la enseñanza y su presencia en los círculos intelectuales de la sociedad de Jaén.

Como ya he apuntado, se toman como referencia las primeras maestras formadas en la pedagogía de Pedro Poveda Castroverde en las décadas de la llamada *Edad de Plata* de la cultura española; cuando el cómo y el qué de la educación ocupaba un importante lugar en el interés tanto de personas individuales como de numerosos grupos, más sensibilizados ante las carencias no resueltas. Reconocido como humanista y pedagogo, trabajó en su época a favor de una educación integral y transformadora, apoyada en un profesorado vocacionado, en el papel protagonista de la familia en el crecimiento personal, en valores que podían dar sentido a la vida, abiertos a la trascendencia y a generar compromisos con la sociedad.

En la metodología de investigación histórica, siguiendo a Jerzy Topolski², se debe tener en cuenta tanto que el propósito fundamental de la búsqueda proyectada es describir y explicar los procedimientos cognoscitivos y la previsión de resultados; como lo impropio de separar las observaciones concretas de los marcos teóricos en que éstas se sitúan.

Este muy citado historiador polaco nos sugiere tres perspectivas en los planteamientos metodológicos:

1- Metodología pragmática de la historia: referida a la reconstrucción y posibilidades analíticas de todos los interrogantes-respuestas utilizados para

² TOPOLSKI, Jerzy (1985): *Metodología de la historia*. Trad. Rodríguez Tapia, María Luisa. Madrid, Cátedra.

poder contestar la pregunta de investigación.

2.- Metodología apragmática de la historia: los historiadores analizan los resultados de los trabajos, las afirmaciones que formulan; las generalizaciones históricas; las leyes y el concepto de narración. Tiene en cuenta los resultados obtenidos en otras investigaciones y estudia, compara y debate las afirmaciones que ofrecen.

3.- Metodología objetiva de la historia: en ésta, la persona que investiga se interesa por el modo de caracterizar el campo que es modelo de sus afirmaciones, de manera que permita distinguir las afirmaciones verdaderas de las falsas. Proporciona directrices heurísticas para el trabajo y los conceptos teóricos necesarios para una descripción científica de “los hechos pasados”³.

Observación que debe realizarse de forma sistemática, masiva, ordenada y diversificada, teniendo como primer objetivo el examen de las fuentes, entendidas en el sentido de todo documento existente (textos, fotos, folletos, documentos, prensa, etc.) presentado en cualquier soporte de información y atendiendo, principalmente, al “mensaje del que el objeto es mero soporte” como señala Aróstegui⁴, pero sin dejar de atender a su propia materialidad y al mensaje que se expresa a través de ésta. Las fuentes verbales o no verbales, materiales o culturales, y los métodos utilizados para su análisis, así como las técnicas puestas en juego para la descripción de los hechos, requieren la tarea de ir más allá de la evidencia, añadiendo explicaciones a los hechos revelados en ellas.

Refiriéndose a la comprensión del hecho histórico, Topolski⁵ sugiere la “interpretación positivista” como la más utilizada, por ser la que se acerca más al sentido común. Supone que el pasado está formado por un número adecuado de hechos que reconstruyen quiénes investigan; y cuando está esa reconstrucción de acuerdo con los elementos del pasado, tal correspondencia pasa a ser, a su vez, el criterio de veracidad de la reconstrucción.

En el análisis metodológico del “hecho basado en fuentes”, del hecho histórico propiamente dicho, encontramos por tanto que este término significa el

³ Idem, Op. Cit. p. 41.

⁴ ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, Julio (2000): *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona, Crítica, p. 387.

⁵ TOPOLSKI, Jerzy, Op. Cit. p. 177.

reflejo del hecho en una fuente histórica. Pero aceptando que una fuente solo proporciona los datos que reconstruimos nosotros usando además datos historiográficos propios, no únicamente basados en fuentes. Se ha trabajado a partir de la observación directa de documentos y de objetos físicos; y también de observaciones indirectas registradas por otras personas: memorias, anuarios, folletos, expedientes...

Hemos tenido en cuenta para ir dando respuesta a los objetivos, los tres tipos de preguntas que es preciso plantearse, según Topolski, para llevar a cabo una investigación histórica:

- a) Factográficas (qué ocurrió)
- b) Explicativas (por qué ocurrió)
- c) Teóricas (afirmaciones generales, lo más precisas posibles)

Con respecto a la autenticidad de fuentes y a la fiabilidad de informantes, se ha cuidado lo siguiente:

. Para la crítica externa (o de erudición): tratar de determinar la autenticidad del documento y su ubicación temporal y espacial. Incluye la lectura (desciframiento, generalmente referido a fuentes materiales no escritas) de los datos contenidos en fuentes concretas, el estudio de las propias fuentes, de su autenticidad y el análisis del texto original con sus determinantes temporal y espacial.

. Para la crítica interna, la cual comprueba la veracidad intrínseca de las fuentes, se trabaja con los textos originales apreciando el contenido exacto, el sentido que encierran y teniendo en cuenta las convenciones sociales de la época. Como finalidad de esta crítica de sinceridad y de exactitud, se trabaja comparando todas las observaciones referidas a un mismo hecho.

Acciones que permiten colocarnos frente a los hechos de una manera tan real como permitan los datos. Con la crítica aplicada a las fuentes, se revelan las relaciones existentes entre los hechos producidos y las personas que los protagonizaron.

. Para el estudio de la fiabilidad de la información, fundamentalmente en el caso de las fuentes indirectas, se tiene en cuenta.

- a) El examen de la autenticidad de la fuente.

b) El de la fiabilidad de quién informa⁶. Fiabilidad basada en nuestro conocimiento del propio informante, sobre todo si estaba en condiciones de transmitir información cierta y de garantizar que transmitía la verdad.

En el desarrollo de esta investigación se han seguido los siguientes pasos: primero, partir de un diseño del proyecto de investigación (concreción del tema, delimitación cronológica y espacial, propuesta de objetivos, elaboración de hipótesis y estado de la cuestión); después, localizar y seleccionar las fuentes histórico-educativas pertinentes; a continuación la consulta y análisis de toda la documentación que he tenido disponible, la cual he seleccionado, examinado y verificado. Acciones que hacen posible el relato de la síntesis explicativa que han proporcionado los datos encontrados en las distintas fuentes consultadas, verificar las hipótesis formuladas y elaborar las conclusiones⁷.

La metodología concreta se ha sustentado en una historia que, teniendo en cuenta las características socio-políticas de la provincia de Jaén y del conjunto de España, ha estado al servicio del tema concreto que era objeto de la investigación. Consciente que este objetivo no podía ser considerado como un aspecto aislado en la sociedad del primer tercio del siglo XX puesto que los cambios en la vida de las mujeres en esa etapa fueron intensos y crecientes. El análisis crítico de los distintos factores de la organización social, sobre todo de la mentalidad colectiva vigente y de las posturas ideológicas que ejercían gran influencia en los comportamientos. Ello contribuye a una mejor comprensión de las distintas iniciativas pensadas en un periodo de tiempo que fue corto.

La situación de la educación de las mujeres, de la formación de las maestras, de la inserción profesional en el magisterio, observadas desde la actividad desarrollada por las Academias de Santa Teresa, ha delimitado el campo de estudio. Análisis cuantitativos y cualitativos de la población objeto de indagación a través de técnicas observacionales, de listados nominales, de tablas de frecuencias, de comprensión y relato de trayectorias vitales que han sido rastreadas en muy diferentes fuentes.

En esta investigación se ha delimitado el tema de investigación y justificado

⁶ Ídem, p. 345.

⁷ Julio Ruiz Berrio (1997): "El método histórico en la investigación histórico-educativa", en Viñao Frago, Antonio y De Gabriel Fernández, Narciso A (coords.). *La investigación histórico-educativa: tendencias actuales*, pp. 131-202. Barcelona: Ronsel.

su elección; descrito la problemática en la que se inserta de acuerdo con los límites cronológicos y espaciales en que se inserta, así como los antecedentes y estado de la cuestión; explicado el marco teórico, identificando los factores y las circunstancias más esclarecedoras; localizado y seleccionado las fuentes de información y el tipo de las propias y disponibles; examinado el tipo de documentos y de los organismos que los generaron; los métodos y técnicas para el análisis de los datos.

Ha exigido utilizar procedimientos del método analítico y también del sintético, para interpretar la información recogida, aclarando el sentido de los datos recogidos y para llegar a una serie de conclusiones generales a partir de la información particular; inducción que nos orienta cuando investigamos datos específicos y queremos llegar a una proposición general⁸. Unos y otros han ayudado en la recogida y análisis de los datos, a sintetizarlos y a explicar el hecho histórico.

Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Tras delimitar la temática a investigar y definir los objetivos que se persiguen con el estudio, pasamos a exponer cómo se llevó a cabo la recogida de información para la consecución de los propósitos declarados.

Para permitir una mayor clarificación del proceso, intentamos diferenciar la recogida de datos propiamente dicha, del análisis realizado de los mismos.

La primera fuente que podía proporcionarnos los datos básicos para nuestra investigación, era el Archivo histórico de la Institución Teresiana en Jaén. Localizar los nombres de las alumnas de las distintas Academias era el punto de partida para acudir, a partir de ellos, a otros archivos giennenses -empezando por la Escuela Normal-, a bibliotecas y hemerotecas. Datos que hemos situado en el contexto geográfico, social y educativo como mediación imprescindible en el proceso de organización y análisis de los mismos.

En la recogida de información nos dirigimos enseguida a personas que aún viven y a familiares, buscamos actas de defunción, consultamos archivos,

⁸ DELGADO GARCÍA, Gregorio (2010): "Conceptos y metodología de la investigación histórica" en *Revista Cubana de salud Pública*, vol 36, núm 1, enero-marzo. La Habana, Sociedad Cubana de Administración de Salud, pp. 9-11.

revisamos diarios... En este itinerario nos hemos ayudado de distintas búsquedas, de recursos a nuestro alcance, de pautas y criterios que garantizaran cierto orden y rigor en el trabajo.

Uno de los recursos, las listas de control en las que se han recogido la serie de rasgos, de actividades y de secuencias detectadas a partir de la observación; un recurso que ha garantizado el registro de presencias y de ausencias útiles para los objetivos buscados. Deben reunir determinadas características, como plantear de manera clara y concisa los aspectos a recoger, no integrando otros elementos que puedan confundir en el proceso. Presencias o ausencias que no deben interpretarse en la investigación histórico-educativa como una forma de medición, sino sólo como informaciones descriptivas de la realidad observada.

En nuestro caso se confeccionó una lista de control recogiendo siguientes ítems sobre las maestras que forman parte de nuestro estudio: Titulación, lugar y fecha de expedición de la misma, Plan de estudios para la obtención de esta, así como los años de matrícula de cada una de ellas.

Otro es la evocación del pensamiento, que concede la mayor importancia a la explicación ofrecida por cada persona y a la forma en que relata sus percepciones, sentimientos, pensamientos, deseos y evocaciones. Necesita que esas informaciones puedan recogerse y evaluarse de la forma más fiel posible al sentido de la persona que las manifiesta, y que su importancia sea reconocida y valorada teniendo en cuenta que se trata de memoria histórica.

Este recurso lo utilizamos, siguiendo a Tojar⁹, con las personas de la muestra que presentan unas características determinadas.

Las historias de vida es una técnica utilizada inicialmente por los antropólogos en los años veinte que pasó a considerarse material sociológico de gran valor en las ciencias sociales. Se podría definir como la narración de la experiencia de vida de una persona suscitada por quien investiga, para determinados fines: hacer un análisis de la realidad vivida por personas concretas, conocer la cultura de un grupo humano, comprender aspectos básicos de la conducta personal y de las instituciones, etc. La historia de vida permite conocer las posiciones sociales que las personas han ocupado y, paralelamente, las definiciones cambiantes de sí mismos y de su mundo, como nos apunta

⁹ Véase para este tema la obra de: TOJAR, Juan Carlos (2006): *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid, La Muralla.

Taylor y Bogdan¹⁰.

En la investigación educativa, las historias profesionales o narraciones de las carreras profesionales se utilizan para valorar el efecto de la formación y experiencias vitales en sus roles y actitudes como docentes. También para explicar sus reacciones ante determinados escenarios, acontecimientos o innovaciones¹¹.

El análisis de contenido se propone como una técnica adecuada para dar sentido a los datos recogidos sin reducir su riqueza. Admite muy diversas opciones según el enfoque y objetivos del estudio. No obstante, de forma genérica se concreta en un análisis de contenido que puede realizarse de forma cualitativa, cuantitativa, manifiesta, latente, lógico-formal, etc.¹².

Se elaboran categorías descriptivas que detallan y estructuran las temáticas del relato, sin perder de vista el sentido global. La exploración del documento se realiza codificando y organizando los datos para identificar las principales etapas, acontecimientos y experiencias relevantes que son pertinentes a los objetivos de la investigación.

Porque las historias de vida, si bien proporcionan datos extremadamente ricos, presentan dificultades metodológicas importantes. La primera consiste en la dificultad de explorar la información recogida y extraer la significación sociológica. Otra es que la falta de objetividad o el relativismo de la verdad son inherentes a ella, a pesar del uso de recursos que intentan garantizar la validez de las informaciones, debido a que la verdad no es única ni unívoca. También las diferencias entre narrador y entrevistador en cuanto a, uso de lenguaje, sistemas de valores, culturas, etc. Pero a pesar de estas dificultades, las historias de vida proporcionan dimensiones temporales muy importantes en la investigación educativa al tomar en cuenta ciclos vitales.

Las técnicas indirectas que a continuación relacionamos pueden cumplir en la investigación educativa diversos cometidos, como apoyar a otros métodos más

¹⁰ TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, p. 174. Buenos Aires. Paidós.

¹¹ GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José (2007): "Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes". *Encounters on education=Encuentros sobre educación=Recontres sur l'éducation*, núm. 8, pp. 85-107.

¹² LÓPEZ NOGUERO, Fernando (2002): "El Análisis de contenido como método de investigación", en XXI. Revista de educación, nº 4, p. 172.

directos de recogida de datos (observación participante o entrevista); validar y contrastar la información obtenida; reconstruir acontecimientos; o generar hipótesis. Son de uso tradicional en la investigación histórica y antropológica, y muy recientemente se han incorporado al campo de la educación, aplicándose en evaluación de programas, análisis del currículum, niveles de participación escolar, etc. Entre las más significativas destacamos la documentación oficial y los expedientes personales.

Los documentos oficiales incluyen registros, actas de evaluación, actas de reuniones, guías curriculares, archivos estadísticos, cartas oficiales, fotografías, anuncios oficiales e institucionales, etc. Pueden catalogarse como material interno y externo. El interno está formado por todos aquellos que circulan dentro de una determinada organización y dejan traslucir o informan sobre muy diversas cuestiones: organización, aplicación de la autoridad y el poder en las instituciones educativas, roles internos, reglamentos, estilos de liderazgo, compromisos, valores, etc.

Los documentos externos son materiales producidos por el sistema escolar para su comunicación con agentes externos (cartas divulgativas, notas dirigidas a las familias, etc.) útiles para comprender los aspectos formales de los programas escolares, la estructura administrativa u otros aspectos del sistema escolar. Pueden ofrecernos mayor luz si conocemos quién los ha emitido y por qué razones, es decir, el contexto social en que se han elaborado.

También los registros y expedientes personales son documentos que ayudan a un mayor conocimiento de las personas; son generadores de datos importantes y significativos. Una revisión de ellos y de sus aportaciones nos la ofrece Woods¹³.

Las fotografías de hechos, de situaciones o contextos educativos proporcionan igualmente abundantes informaciones. Su carácter abierto, contextual y subjetivo abre grandes posibilidades en la recogida de datos. Las fotografías pueden ofrecer una interpretación histórica de una situación y de sus participantes; su valor ideográfico según Bogdam y Biklen¹⁴ es poder detectar anomalías o referencias discrepantes con los constructos teóricos generados por

¹³ WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós, pp.105-113.

¹⁴ BOGDAM, Ryan y BIKLEN, Sarah (1984): *Introducción a los métodos en investigación*. Buenos Aires. Paidós.

la investigación. Una de sus particularidades metodológicas es que simplifica la recogida de información factual, por lo cual resulta ser un recurso especialmente económico en las descripciones.

Los documentos personales son todas aquellas narraciones producidas por las personas que describen sus propias acciones, experiencias y creencias. El objetivo de hacer uso de tales materiales es obtener evidencias detalladas de cómo las situaciones sociales involucran a las personas y el significado que tienen¹⁵. Entre estos se encuentran los diarios, la correspondencia y las notas personales.

Los diarios son escritos íntimos que muestran pensamientos, estados de ánimo, sensaciones y reflexiones personales. Un tipo de material que comenzó a utilizarse a principios del siglo XX en investigaciones cualitativas pioneras¹⁶ y se ha convertido en una técnica de gran interés para obtener información cualitativa. En el diario se describe y expresa la realidad desde una perspectiva individual; el relato transmite una reflexión personal fruto de una introspección que combina los sentimientos, emociones y pensamientos con las propias creencias y expectativas, con los conocimientos previos, con las vivencias personales y los esquemas perceptivos.

Y las notas y la correspondencia personal aportan referencias sobre gustos, relaciones e intereses, conceptos y visiones de la cultura, etc. También de gran utilidad e interés en la investigación histórica.

Metodología para una amplia recogida de información que permitió el análisis e interpretación de los datos, obtenidos haciendo de ellos una lectura científica con las técnicas que corresponden a la naturaleza y características propias de cada grupo de datos. Análisis historiográficos que se sirvan de distintos procedimientos para generar y divulgar el conocimiento al que se ha llegado desde el punto de partida, cuando se definió el tema a investigar, se hizo una revisión bibliográfica de los antecedentes y el estado de la cuestión, y se elaboró un plan de desarrollo del proyecto. Junto a los métodos históricos, el uso de algunos de los que se aplican en otras ciencias sociales, como el ya referenciado análisis de contenido; un procedimiento para la exploración de los

¹⁵ Ibídem, p.97.

¹⁶ WILIAN I, Thomas y ZNANIECKI, Florian:(2004) *El campesino polaco en Europa y América*. Edición a cargo de Juan Zarco. Madrid. CIS.

contenidos de la comunicación humana¹⁷.

0.4. FUENTES

La metodología histórica utilizada en esta investigación nos ha exigido el identificar primero, seleccionar después y utilizar apropiadamente las fuentes primarias en diferentes archivos y centros de documentación. Hemos analizado la documentación encontrada para poder contrastar las hipótesis y contribuir con los datos a la consecución de los objetivos. También se ha revisado la legislación educativa y las estadísticas que dan cuenta de la realidad escolar y de su evolución en el tiempo.

Hasta donde ha sido posible, hemos realizado una revisión detenida de todos aquellos documentos que podían ofrecernos informaciones directas, e igualmente de registros indirectos confeccionados por distintos organismos que proporcionan testimonios voluntarios e involuntarios:

- . Política y Legislación educativa
- . Informes de los Gobiernos
- . Censos de Población y Anuarios Estadísticos
- . Publicaciones periódicas
- . Memorias de Justicia, Culto e Instrucción Pública
- . Memorias de la Inspección Central de Educación
- . Memorias escolares
- . Registros de matrícula
- . Expedientes personales
- . Cuadernos de notas
- . Diplomas

¹⁷ BARDIN, Laurence (1996): *Análisis de contenido*. Madrid, Akal; DE LARA GUIJARRO, Enriqueta y BALLESTEROS VELÁZQUEZ, Belén (2002): *Métodos de Investigación en Educación Social*. Madrid, UNED.

- . Correspondencia
- . Diarios
- . Fotografías
- . Fuentes impresas de la época

Se han obtenido igualmente datos de los objetos materiales, de sus características y relaciones, así como del contraste con informaciones proporcionadas por distintas personas.

La crítica interna de todas estas fuentes, que tal como señalamos anteriormente nos conduce a la fiabilidad de los datos que suministran, nos llevó a tener en cuenta que la posición, nivel social y estatus de quien informa generalmente determinan su sistema de valores y pueden jugar un papel considerable en su comportamiento informativo, reduciendo o aumentando el valor de su información. Por ello, en el momento de elegir, por ejemplo las fuentes bibliográficas para la realización de este trabajo, las consultas se orientaron hacia autores reconocidos de diferentes épocas y perspectivas, apelando a la diversidad además de a la idoneidad de los mismos. Para la elaboración del marco teórico he utilizado fuentes bibliográficas específicas que han permitido situar las condiciones y características políticas, sociales y educativas de los periodos que abarca este estudio.

Fuentes documentales

Señalo a continuación los centros a donde he acudido para consultar sus fondos documentales; todos aquellos en los que pensaba que podía encontrar documentación relativa al tema de estudio. Una búsqueda exhaustiva en fuentes primarias que ha puesto a nuestra disposición numerosos datos.

Archivos:

Archivo Histórico Provincial de Jaén

Archivo de la Diputación de Jaén.

Archivo de la Cámara de Comercio de Jaén

Archivo Histórico de la Institución Teresiana de Jaén

Archivo de la Escuela de Magisterio Padre Poveda de Jaén

Archivo del Instituto de Estadística de Jaén

Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares

Archivo de la Delegación de Educación y Ciencia de Jaén

Archivo del Instituto de Estudios Giennenses de Jaén

Archivo Municipal del Ayuntamiento de Jaén

Bibliotecas:

Biblioteca Pública de Jaén

Biblioteca de Los Amigos del País de Jaén

Biblioteca de la Escuela de Magisterio Pedro Poveda de Jaén

Biblioteca de la Universidad de Jaén

Biblioteca de la Universidad de Granada

Hemerotecas:

Hemeroteca del Instituto de Estudios Giennenses de Jaén

Hemeroteca Pública de Jaén

Hemeroteca del Ayuntamiento de Jaén

Hemerotecas digitales (Biblioteca Nacional de España, de ABC, de La Vanguardia)

Capítulo 1. LA SITUACIÓN DE LAS MUJERES

Para delimitar cronológicamente el tema estudiado en esta investigación, hemos optado por abarcar el período comprendido entre 1875 y 1936. A partir de la etapa de consolidación de la monarquía, tras la breve experiencia revolucionaria del sexenio (1868-1874) –con iniciativas esperanzadoras para la población femenina–, son décadas que influirán de manera determinante en la condición social, política, laboral y familiar de las mujeres españolas.

La labor legislativa llevada a cabo por la Restauración y la llamada Edad de Plata, acompañada de una paulatina evolución de las costumbres y de la mentalidad en torno a las mujeres, se extenderá hasta el régimen parlamentario de la Segunda República, cuando se introducen cambios sustanciales en la normativa legal sobre aspectos que concernían a sus formas de vida en la sociedad y en la familia.

Terminamos en 1936, antes del estallido de la guerra civil y el inicio de una situación anómala que se va a ir extendiendo con efectos paralizantes y de retorno al pasado a través de mensajes socializadores y de disposiciones legales sobre educación, sobre empleo, sobre familia y matrimonio, etc., que condicionaron la situación global de las mujeres españolas.

1.1. PROTOTIPO DE 'MUJER' EN LA ESPAÑA DE ENTRESIGLOS (XIX Y XX)

Partamos de la siguiente premisa recogida por la investigadora inglesa Geraldine Scalón:

"La naturaleza, en su sabiduría, había distribuido las cualidades humanas entre el hombre y la mujer, y sus respectivas funciones en la vida quedaban definidas consecuentemente: el hombre era acción, inteligencia, poder y su función estaba en la sociedad y la vida pública,

la mujer era pasividad, sentimiento, fragilidad y su función estaba en el hogar"¹⁸.

Son muchos los autores que en esa época todavía cuestionaban la capacidad intelectual de las mujeres y mantenían que estaban predestinadas biológicamente para tareas muy distintas de las que ellas estaban empezando a desempeñar a finales del siglo XIX.

Argumentos convincentes, en apariencia, que confirmaban la inferioridad intelectual de la mujer, fueron aportados por la frenología. Así, el considerado su fundador Joseph Gall afirmaba cómo las mujeres solían tener la frente más pequeña y más corta que los hombres, Aunque la sección comprendida entre la frente y el hueso occipital estuviera bien desarrollada. Tales diferencias, en opinión de este médico alemán, explicaban perfectamente la superioridad de las facultades intelectuales en el hombre y la mayor energía para el amor a los niños y la ternura en la mujer¹⁹.

El doctor español Nicasio Mariscal (1859-1949) en su obra sobre la contribución al estudio de las relaciones que existen entre lo físico y lo moral del hombre, y la manera de aprovechar estas relaciones en beneficio de su salud corpórea y mental, aducía que había que retirar a las mujeres de sus puestos de trabajo una vez al mes, mientras menstruaban, y tan pronto diesen señales de estar embarazadas. Las decepciones y las dificultades de la vida laboral o de los cargos públicos tendrían efectos desastrosos sobre el feto; incluso cuando el hijo naciera normal, su salud estaría en constante peligro porque la menor perturbación emocional afectaría a la calidad de la leche de su madre. Con madres semejantes "*desaparecería la raza humana del globo, víctima del raquitismo y de las convulsiones*"²⁰.

¹⁸ SCALON, Geraldine M. (1986): *La polémica feminista en la España contemporánea (1861-1974)*. Madrid, Akal, p. 162.

¹⁹ El doctor Franz Joseph Gall (1758-1828), perteneciente a la frenología fue pionero en el estudio de la forma del cráneo como índice del desarrollo y posición de los órganos pertenecientes a las diversas facultades mentales. Quería confirmar con esta teoría la supuesta inferioridad intelectual de la mujer. Véase su obra: *Recherches sur le système nerveux en général, et sur celui du cerveau en particulier*. París, 1809; y SCALON, Geraldine M. (1986): *La polémica feminista en la España contemporánea (1861-1974)*. Op. Cit.

²⁰ MARISCAL y GARCÍA, Nicasio (1898): *Ensayo de una higiene de la inteligencia*. Madrid, Imprenta de Ricardo de Rojas, p. 81.

Para el anatomista y fisiólogo alemán Theodor L. W. Bischoff (1807-1882) citado por médico Paul Julius Moebius (1853-1907), el incremento de peso en el cerebro del hombre alcanzaba su punto máximo entre los veinte y los treinta años de edad y el de la mujer a los veinte años. La mujer sufría un declive notable entre los cincuenta y sesenta años, y el hombre entre los sesenta y los setenta. Datos que, en su opinión, avalaban la idea generalizada de que el desarrollo intelectual de la mujer se interrumpía a edad temprana.

Moebius afirmaba, así mismo, que las mujeres carecían de cualidades como la ambición, imaginación y curiosidad intelectual, porque sólo les servirían para distraerlas de sus obligaciones maternas; de ahí, por tanto, su inferioridad mental: *"no sólo existe, sino además es muy necesaria; no sólo es un hecho fisiológico, es también una exigencia psicológica"* ²¹. Sin embargo, en los discursos de médicos españoles del primer tercio del siglo XX "en vez de inferioridad se hablaba de diferencia y la definición biológica de la idea mujer se tornó algo más compleja, mediante el reconocimiento, más o menos explícito, de la diversidad". Santiago Ramón y Cajal pensando que "la mujer intelectualmente vale menos que el hombre", Santiago Marañón con una visión cultural y dualista del sexo, Francisco Luque Beltrán afirmando que "las formas más altas de inteligencia se observan en los hombres", y otros que se movieron en la misma línea, hicieron un camino distinto del de Moebius pero para llegar al mismo lugar²².

Razonamientos pseudocientíficos poco creíbles entonces y rebatidos en la actualidad cada vez que alguna investigación intenta de nuevo vincular la capacidad intelectual a características biológicas. La desigualdad en el desarrollo intelectual que puede darse en determinadas personas o grupos en detrimento de las mujeres, no tienen por base el principio de su naturaleza inmutable, como pretendían hacer creer los argumentos biológicos, sobre todo en lo concerniente al tamaño del cerebro. Numerosos neurólogos lo han desmentido Aunque siga siendo un tema recurrente en torno al cual se difunden noticias y hallazgos. Así, por ejemplo, hace casi dos décadas el periodista Mark Ward, en un artículo publicado en la sección

²¹ Según SCALON, Op. Cit. p.165, el trabajo sobre la deficiencia mental fisiológica de la mujer del profesor de neuropatología y psiquiatría de Leipzig, Paul Julius Moebius, fue traducido al español bajo el título de *La inferioridad mental de la mujer*. Valencia, s. f., Imprenta del Pueblo, por la escritora Carmen de Burgos.

²² Citas tomadas del trabajo de ORTÍZ, Teresa (1993): "El discurso médico sobre las mujeres en la España del primer tercio del siglo veinte", en VV.AA.: *Las mujeres en Andalucía*. Málaga, Diputación Provincial, pp. 119-124.

científica del periódico español *El Mundo* nos informaba cómo investigadores de los laboratorios ingleses BT, en Ipswich, habían reproducido la capacidad de procesamiento de información del cerebro descubriendo que cualquier incremento espectacular resultaba imposible debido al cuidadoso equilibrio que existe entre el tamaño y el número de neuronas y los vasos sanguíneos que las alimentan. Confirmaban que el tamaño del cerebro es un índice poco fiable a la hora de medir la inteligencia, pero que sí, en cambio, tiene una importancia crucial el número de neuronas y la cantidad de conexiones existentes entre ellas.

Todavía más; explicaban que el cerebro humano está diseñado de tal forma que las señales químicas que transmiten impulsos de un nervio a otro se envían a la mayor velocidad posible. Y que cuanto más crezca el cerebro más ineficaz será, al limitar el aumento de la capacidad de procesamiento. Por lo cual estos estudios dan la vuelta a las antiguas teorías, puesto que si el peso medio del cerebro de los hombres es mayor, estarían en desventaja respecto de las mujeres y no al contrario como se quiso hacer creer²³.

Aunque estos argumentos supuestamente "científicos" querían evidenciar la inferioridad física y mental de las mujeres, que le impedía entrar en las esferas masculinas de las profesiones y cargos públicos, ellas estaban introduciéndose más y más en dichas esferas y con un éxito considerable, lo que venía a demostrar lo contrario de tal teoría. La investigadora española María Jesús Santesmases publicó hace unos años un artículo sobre las líneas de investigación y las publicaciones más influyentes en el área de los estudios sobre biología y género en el cual pone de manifiesto los sesgos epistémicos de género y el androcentrismo en el conocimiento biológico de muchos de los trabajos realizados en este campo²⁴.

Pero los roles y opciones normalmente atribuidas al sexo femenino y el papel desempeñado por ellas en la sociedad, no se debían a la diferenciación biológica entre los sexos sino al condicionamiento social, como la realidad estaba poniendo de manifiesto. Para comprobarlo es necesario acudir a las actitudes y opiniones que han condicionado la identidad y el comportamiento de las mujeres españolas, y que les ha encomendado, igualmente, un papel específico en la sociedad. Esta

²³ Esta referencia está tomada de un artículo de Mark W. publicado en el núm. 2631 del periódico *EL MUNDO*, en el mes de Enero de 1997, en su sección científica.

²⁴ SANTESMASES, María Jesús (2008): "Mujeres, biología, feminismos: un ensayo bibliográfico", en *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, núm. 38, enero-junio, pp. 169-178.

asignación de funciones familiares y domésticas, políticas, laborales y culturales, se reflejaban tanto en el ámbito de la vida privada como en el de la pública; status apoyado en la configuración psicológica y temperamental atribuida a la mujer.

De este modo el prototipo de mujer de finales del siglo XIX y hasta bien entrado el siglo XX queda claramente definido por una serie de rasgos dicotómicos y jerarquizados que la diferencian del varón. La asignación de las características que se habían venido atribuyendo tradicionalmente a la mujer se reforzó aún más, en especial en la literatura médica, al insistir en una concepción de la mujer como ser inferior respecto del hombre.

Eran asimismo habituales las posturas que reconocían de forma explícita un orden patriarcal fundamentado en una dinámica de jerarquías nacidas del predominio del sexo masculino. El escritor y político catalán Enric Prat de la Riba (1870-1917), antes de finalizar el siglo XIX defendía, por ejemplo, *"la sólida organización de la familia, sobre la base de una autoridad paternal robusta y de un patrimonio familiar permanente"*²⁵; es decir, un sistema patriarcal sólido, fuerte, indiscutible.

También desde Cataluña la escritora Dolors Monserdà (1845-1919) afirmaba de modo tajante *"que en base a leyes divinas y naturales el varón tiene una clara superioridad moral y, en consecuencia, la mujer le debe sumisión"*²⁶. Numerosos pensadores, como Prat o Monserdà, argumentaban que esta subordinación de la mujer obedecía no sólo a unas hipotéticas leyes naturales basadas en la desigual constitución fisiológica y biológica de los sexos, sino que invocaban además necesidades sociales, intereses políticos y la doctrina de la iglesia católica como pruebas incontrovertibles que justificaban y legitimaban este modo de concebir a las mujeres. Desde esta perspectiva, la inferioridad femenina se veía como estado natural dentro de un orden jerárquico patriarcal.

Evaluación desfavorable del valor intrínseco de la mujer planteada en el terreno biológico y en el de su capacidad intelectual, como ya hemos apuntado antes, corroborada por muchos autores que debatieron dicha cuestión en la Europa y los Estados Unidos del siglo XIX con argumentos provenientes inicialmente de las

²⁵ PRAT DE LA RIBA, Enric (1894): *Compendi de la doctrina catalanista*, Sabadell, La Renaixensa, p. 15, citado por SOLE TURA, J. (1974) en *Catalanismo y revolución burguesa*. Madrid, Edicusa, p. 212.

²⁶ MONSERDA DE MACIA, Dolors (1909): *Estudi feminista i orientacions per a la dona catalana*. Barcelona. Lluís Gili, p. 14.

disciplinas de fisiología, biología y anatomía- tomados básicamente de los escritos de, entre otros, Theodor Bischoff, Pablo J. Moebius y Herbert Spencer y complementados más adelante con las nuevas ciencias de la psicología, el psicoanálisis y la sociología; siempre dirigidos a aducir la inferior capacidad mental de la mujer²⁷.

Polémica que llegó a tener el suficiente eco en España como para ralentizar el ritmo de mejoras que no pocas mujeres estaban reclamando. Pues esta duda por parte de la mayoría de la población española sobre el potencial intelectual femenino, se convirtió en argumento que consolidaba la división sexual del trabajo y la programada distribución de los papeles sociales.

El paso de las décadas fue deslegitimando los análisis y para Francesc Tusquets, por ejemplo, a comienzos de los años treinta la inferioridad femenina no era fruto de la deficiente educación de la mujer; reconocía que ella estaba capacitada para participar en actividades culturales, científicas o artísticas, pero sólo hasta un cierto nivel. La labor creativa era obra exclusiva del varón, quien además demostraba un mayor rendimiento en todas las actividades²⁸.

En 1936 el médico Roberto Remartínez, a pesar de admitir que el menor rendimiento intelectual de la mujer se debía a un desfase provocado por su defectuosa educación y por la escasa atención que se había prestado a sus estudios a lo largo de los siglos, con la consiguiente falta de entrenamiento en el arte de la lógica y el raciocinio, afirmaba que sólo algunas tenían igual capacidad que los hombres: *"Es de creer que con la base de una suficiente preparación mental, estudios, emancipación social, etc., la mujer sea capaz de casi el mismo rendimiento intelectual que el varón en muchos casos"*²⁹.

María Cambrils Sendra (1878-1941), en el libro que publica sobre *Feminismo socialista* en 1925 prologado por Clara Campoamor y fruto de numerosos artículos anteriores, postulaba la igualdad intelectual entre los sexos; si bien esta valenciana reconocía la existencia de cierta desigualdad física entre ellos, y pensaba también

²⁷ Ideas y datos tomados de SCANLON, G. *Op. Cit.* pp. 161-194.

²⁸ TUSQUETS, Francesc (1931): *El problema feminista*. Barcelona, Imp. Elzeviriana i Librería Camí, pp. 74-85.

²⁹ REMARTINEZ, Roberto (1936): "Preguntas y respuestas" (Sección dedicada a Consultorio principalmente de cuestiones médico-sanitarias) en *Estudios. Revista ecléctica*, núm. 151, Mayo. Sección mantenida por este médico en una revista de carácter obrero que se publicó en Valencia de 1928 a 1937.

que *"la mujer tiene un temperamento distinto, que se caracteriza por su dulzura, solidaridad y clemencia"*³⁰.

No es de desmerecer esta actitud de enfatizar en las mujeres lo que son, en parte, estereotipos acerca de una serie de componentes temperamentales, psicológicos y aptitudinales que las diferencian claramente de los hombres, cuando estos no se utilizan únicamente con el objetivo de determinar sus respectivos papeles en la sociedad; cuando el raciocinio, la lógica, la reflexión, la capacidad de análisis, la creatividad, el rendimiento y capacidad intelectual no se asignan sólo a los hombres; cuando se acepta que no deben predominar únicamente en las mujeres los sentimientos, el afecto, la sensibilidad, la dulzura, la intuición, la pasividad y la abnegación. Sí son características y valores que, al haber sido cultivados siempre por las mujeres, se consideraban vinculados a su naturaleza; pero no por asumir y desarrollar lo que hasta entonces habían tenido vetado debían renunciar a ellos, ni tampoco mantenerlos en exclusividad.

Junto a ello había crecido en la segunda mitad del siglo XIX otra realidad que pedía soluciones, la de las mujeres que se quedaban solteras. La alternativa digna que Carmen Karr propone para estas mujeres se apartaba poco del modelo materno: *"dedicarse a otras personas, dar su amor al prójimo, dar a todas las criaturas aquella su alma que no ha podido consagrar a otra alma"*³¹. Aunque al mismo tiempo sabía la necesidad que tenían de resolver su subsistencia por lo que las estimula además para instruirse, para formarse culturalmente e incluso en el terreno profesional; esta escritora parte de una cierta ampliación de las opciones abiertas a la mujer.

De todos modos, en este período el matrimonio es indudablemente la "carrera" más importante abierta a la población femenina, hacia la que había de dirigir todas sus expectativas. No será hasta los años treinta del siglo XX cuando se aprecie más claramente un cambio de actitud de las nuevas generaciones frente al matrimonio. Empiezan a surgir núcleos, si bien aún muy reducidos, de mujeres con carreras y profesiones que dejan de considerar la vida de casadas como la única meta de sus deseos.

³⁰ CAMBRILS, María (1925): *Feminismo socialista*. Valencia, Tip. Las Artes, pp. 41-42.

³¹ KARR DE LASARTE, Carmen (1910): *Cultura feminista Estudi i orientacions*. Conferencias pronunciadas en Barcelona, en L'Ateneo Barcelones, los días 6, 13, y 20 de abril de 1910.

Pero había quienes pensaban que era peligroso formar académicamente a las jóvenes, pues ello les proporcionaba capacidades y les daba mayor libertad de opción de casarse o no; encuentran que esta educación recibida por la joven la deforma como mujer, ya que la carrera estudiada, que sólo debía servir como medio de defensa en caso de necesidad, pasaba a convertirse en objetivo, en finalidad de su vida, y buscando mirará de ejercerla siempre.

Estas son algunas de las posturas y opiniones que en aquella época se tenían y se difundían sobre la condición de las mujeres. Cuando España contaba, en el primer tercio del siglo XX con una población joven muy numerosa; si en el año 1900 la media de vida estaba en 34'76 años, en 1930 alcanzaba a ser de 49'97. Y el número de mujeres era superior en más de dos puntos al de los hombres en el total de la población, manteniéndose sin cambios durante estas tres décadas; en 1900 los hombres representaban un 48'81 por ciento y las mujeres un 51'18, y en 1930, los hombres un 48'80 por ciento y las mujeres un 51'20 por ciento³².

1.2. MAYOR CONCIENCIA FEMENINA. LOGROS Y NUEVAS OPORTUNIDADES

La creciente toma de conciencia de las mujeres había ido originando un movimiento femenino destinado a conseguir una mejora en las posibilidades y espacios de trabajo, a fin de poder bastarse a sí misma cubriendo las necesidades económicas personales sin tener que depender del matrimonio; el cual, además, dada la superioridad numérica femenina, sería irrealizable para una parte de ellas. La solución para éstas y para las que querían compaginar ambas cosas, era obvia: instruir a las mujeres, capacitarlas profesionalmente. Así, la igualdad de acceso a la educación en todos los niveles de enseñanza, quedó planteada de forma paralela y complementaria a la del ejercicio profesional.

Las mejores oportunidades educativas les abrieron, al fin, las puertas de nuevas actividades menos duras físicamente y más prestigiadas socialmente, las

³² Datos estadísticos tomados de DÍEZ NICOLÁS, J. (1969): "Estructura por sexo y edades de la población española 1900-1960". *Boletín del Centro de Estudios Sociales "Santa Cruz del Valle de los Caídos"*. Madrid, núm. 3, p. 17.

que desempeñaban las clases medias, Aunque en su desempeño se reprodujeran la auxiliaridad, la falta de poder y la subordinación de otros ámbitos, comportamientos propios de una cultura, laboral y jerárquica, masculina. La diversidad iba creciendo en los itinerarios femeninos fruto de muy diferentes factores, entre los que no era menor la socialización que muchas recibían a través de la prensa femenina. Las revistas fueron verdaderas escuelas de papel para las lectoras de entonces, donde aprendieron las diferentes formas de ser mujer³³.

Estaba siendo la consecuencia de la insistente batalla que desde el siglo XIX venían librando las mujeres, unas para mejorar las condiciones materiales en que se llevaba a cabo su incorporación al mundo del trabajo, otras para ampliar el abanico de profesiones a las que incorporarse y la mayoría desarrollando a la vez otra no menos difícil ni de menor trascendencia para ellas y para la sociedad en que se insertaban: la de su educación escolarizada.

Si, como cada día era más evidente, las mujeres habían de estar preparadas para cubrir sus necesidades y, en su caso, las de su familia, era imprescindible instruir las de acuerdo con los parámetros que el renovado sistema liberal, político, social y económico, imponía. Incorporarse a las aulas era, pues, una condición para la nueva identidad femenina que se forjaba en la Europa industrializada, y las feministas del momento no tardaron en plantearlo.

Las reclamaciones a favor de la educación de las mujeres se verán favorecidas en su desarrollo por una serie de factores externos que, sin tenerlas como motivo directo, las ayudará en la consecución de sus objetivos. Dentro de estos factores ocupa lugar destacado el relieve que había adquirido la enseñanza en general, desde finales del siglo XVIII. Para los pensadores ilustrados, la instrucción era el medio de conseguir una élite de hombres capaces de dirigir la sociedad, de inspirar, formular y realizar las reformas precisas para su desarrollo, de impulsar el progreso de la nación. Interés e importancia del tema educativo que se acrecienta durante la siguiente centuria con el nacimiento de los nuevos Estados de ciudadanos. Los teóricos de la educación subrayan que la educación multiplica las posibilidades de cambiar el mundo. Por ello los gobernantes pusieron el énfasis y sus objetivos en desarrollar la escuela primaria, dado que era el nivel educativo con

³³ REBOLLO ESPINOSA, María José y NUÑEZ GIL, Marina (2007): "Tradicionales, rebeldes, precursoras: instrucción y educación de las mujeres españolas a través de la prensa femenina (1900-1970)", en *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, núm. 26, pp. 181-219.

mayor radio de incidencia social y el niño que acudiría a esas aulas, el futuro ciudadano. El esfuerzo por alfabetizar será una constante reflejada en la legislación educativa decimonónica; conseguirla fue un camino lento y costoso³⁴.

No sólo los porcentajes globales revelan un alto nivel de analfabetismo, sino que éste afecta a una mayoría de las mujeres. En la Tabla I vemos que apenas el veintitrés por ciento de las personas que sabían leer y escribir en 1860 eran mujeres. En cambio su porcentaje era superior entre las que habían aprendido sólo a leer, el cincuenta y cinco por ciento; superaban a los hombres en este caso, en el dominio de una destreza que en los chicos era más habitual que estuviera acompañada de la escritura. También el porcentaje femenino es mayor entre quienes no saben ni siquiera leer; como reflejan los números absolutos, grupo en el que está la mayor parte de la población, casi doce millones de personas.

Tabla I. Niveles de alfabetización en España según el Censo de 1860

	Leer y escribir		Leer, no Escribir		No saben Leer	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Nº	715.906	2.414.015	389.201	316.176	6.802.009	5.026.539
%	22,9	77,1	55,1	44,9	57,5	42,5

Fuente: *Censo de Población de 1860*. INE. Elaboración propia.

Una realidad insoportable que obliga a que en las décadas finales del siglo XIX nuestro país se una al grupo de naciones para los que la enseñanza constituía un asunto palpitante y candente. La polémica giraba entonces en torno a tres cuestiones capitales: la centralización como eficacia, la secularización como autonomía y la libertad de enseñanza como derecho; y mantendrá enfrentadas a dos corrientes culturales: la liberal laica y la de tradición católica.

La corriente liberal va a estar alimentada especialmente por una burguesía culta que tendrá como mentores al grupo de profesores universitarios (Giner de los Ríos, Figuerola, Moret, Salmerón, Azcárate, etc.) que a partir de 1876 van a actuar

³⁴ Hay que tener en cuenta que todavía en 1860, tres cuartas partes de los españoles eran analfabetos. Es cierto que había disminuido en el período que separa el comienzo del siglo de esa fecha en la que es posible conocer ya los datos publicados en el censo de población; de un 94 por ciento de población analfabeta se pasó a un 75%. Véase PUELLEZ BENÍTEZ, Manuel de (1986): *Educación e Ideología en la España Contemporánea*. Barcelona, Labor, p. 153.

desde la Institución Libre de Enseñanza (ILE) creada ese año. Formados en el krausismo entroncan con la tradición ilustrada de fe en la cultura como medio regenerador del país y amortiguador de las tensiones sociales. Para conseguirlo, la enseñanza debía cumplir su doble objetivo de educar y de instruir a los individuos. Teniendo en cuenta el estado que aquella presentaba en España, ello sólo sería posible modificando desde los planteamientos a los métodos, implicando al profesorado, iniciando los cambios desde las mismas aulas de la escuela, buscando la igualdad en las posibilidades de instruirse para todos los ciudadanos.

De ahí la defensa que hace esta corriente de una enseñanza pública, gratuita y obligatoria en los niveles primarios; laica, que no significa anticatólica, sino simplemente no dogmática, a fin de evitar todo fanatismo; coeducativa, para que el sexo dejara de constituir un factor discriminatorio de las mujeres y porque este sistema suponía un resorte fundamental en el modo de concebir determinadas costumbres además de ofrecer un contexto poderoso contra la "inferioridad positiva de la mujer"³⁵.

Sus proposiciones coherentes y el carácter reformista de los cambios que anunciaban, junto al creciente peso sociopolítico de la burguesía, facilitaron a los hombres de la ILE el acceso a los niveles oficiales de decisión; tras la crisis del 98, cuando se volvió a insistir en la enseñanza como panacea regeneradora del país, el grupo liderado por Giner de los Ríos será el gran inspirador, y a veces también el realizador, de las numerosas e innovadoras reformas que en el campo de la educación se fueron adoptando por las autoridades ministeriales durante el primer tercio del siglo XX³⁶.

³⁵ Las publicaciones que pueden consultarse sobre la ILE son muy numerosos. Los producidos por ella misma para dar a conocer el espíritu y los principios que la movían, para difundir sus iniciativas, para explicar sus propuestas, y los estudios que ha suscitado a lo largo del siglo XX y principios del XXI (casi doscientas en los fondos bibliográficos de monografías del CSIC, a lo que hay que sumar los artículos en revistas y los capítulos de obras colectivas sobre temas en los que estuvo involucrada la ILE). Cito, por eso, sólo las obras ya clásicas de CACHO VIU, Vicente (1962): *La Institución Libre de Enseñanza: orígenes y etapa universitaria*. Madrid, Rialp. GÓMEZ MOLLEDA, María Dolores (1966): *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid, Escuela de Historia Moderna. JIMÉNEZ LANDI, Antonio (1973): *La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, Taurus; y (1996): *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Madrid, Ministerio de Cultura, 4 vols. Quiero referirme también al folleto publicado en el cincuentenario de su fundación: (1926): *En el cincuentenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, Tip. Archivos, y al monográfico que dedicó en el centenario a su pensamiento y realizaciones la *Revista de Educación*. Madrid, núm. 243, Marzo-Abril de 1976.

³⁶ MOLERO PINTADO, Antonio (2000): *La Institución Libre de Enseñanza: un proyecto de reforma pedagógica*. Madrid: Biblioteca Nueva. VIÑAO FRAGO, Antonio (2007):

En la corriente cultural de tradición católica las posturas fueron muy diversas lo mismo que los modos concretos de contribuir a la formación de las nuevas generaciones las cuales debían incorporarse en mayor número a los diferentes niveles de enseñanza; prepararlas para aprovechar mejor las nuevas oportunidades laborales que la sociedad ofrecía, sobre todo a los chicos, y para vivir un catolicismo que estaba dejando de ser universalmente aceptado. El crecimiento de las congregaciones religiosas docentes, con los esfuerzos renovadores de muchas, y el número de aulas que dirigían no dejó de crecer en el periodo al que nos estamos refiriendo; también las iniciativas de católicos individuales que se sumaron a las mismas finalidades³⁷.

Me voy a detener aquí en las experiencias educativas de dos sacerdotes, Andrés Manjón (1846-1923) y Pedro Poveda (1874-1936), que representan, con planteamientos distintos, sendos intentos de aportar iniciativas de carácter confesional que respondieran a las necesidades percibidas por cada uno en los contextos donde se movían; acciones adaptadas a los nuevos tiempos, incorporando métodos y contenidos innovadores, buscando extender la esfera de su influencia con la repercusión en cambios sociales, sin renunciar a dimensiones básicas de la fe católica. Con las Escuelas del Ave María (abierta, la primera, en el Albaicín granadino en 1888) Andrés Manjón trató de acercarse y educar a una población infantil desescolarizada de un barrio marginal de la ciudad, acogiendo además a alumnas y a alumnos, Aunque pronto el número de niños será superior al de niñas³⁸.

"Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX: la JAE como pretexto", *Revista de Educación*, núm. extra 1 (Ejemplar dedicado a: Reformas e innovaciones educativas (España, 1907-1939), pp. 21-44.

³⁷ Sobre las aportaciones de la Iglesia española a la educación de los siglos XIX y XX señalo la obra colectiva coordinada por el profesor BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, Bernabé (1996): *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España II. Edad Contemporánea* Madrid, B.A.C. En este periodo se producen también otras iniciativas, como la suscitada por el Padre Vicent de compromiso educativo y social a través de los Círculos Obreros Católicos y las de pedagogos significativos del momento como Rufino Blanco, Ruiz Amado y otros.

³⁸ Además de la obra que el propio Andrés MANJÓN dejó escrita y difundida, por ejemplo en *El pensamiento del Ave María*, Granada, Impr. Escuelas Ave María (seis partes publicadas de 1900 a 1906), señalo algunos de los estudios publicados sobre sus escuelas y su pedagogía; el libro de MONTERO VIVES, José (2004): *¿Qué es educar?: realizaciones y criterios de Andrés Manjón en torno a la educación*. Granada, Grupo Editorial Universitario. Y dos Tesis realizadas, la de ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, José (2003): *Análisis de un modelo de educación integral*. Universidad de Granada, y la de ROSTAND QUIJADA, Carmen (2004): *Análisis y proyección actual de los principios morales del padre Manjón*. Universidad Complutense.

Por su parte, el pedagogo Pedro Poveda durante su estancia a partir de 1906 en Covadonga, de cuya Basílica fue canónigo, reflexionó sobre la situación educativa y de la enseñanza en España unida al proceso secularizador que estaba afianzándose en los análisis de los intelectuales y en las decisiones de los políticos. Piensa en el proyecto de coordinar todas las presencias de católicos en lo que él denominó "Institución Católica de Enseñanza", cuyo diseño va justificando y trazando en varios folletos escritos y publicados entre 1910 y 1913. Sus títulos: *Ensayo de proyectos pedagógicos para la fundación de una Institución Católica de Enseñanza*, *Diario de una Fundación*, *Simulacro Pedagógico* y *Alrededor de un proyecto*³⁹. Su intención era coordinar y orientar, debido al creciente sentimiento anticlerical y de rechazo del catolicismo que buscaba incorporarse al modelo escolar, la formación del profesorado católico que trabajase tanto en los centros docentes oficiales como en los privados. La iniciativa encontró en su camino fuertes obstáculos procedentes de dentro y de fuera, los cuales le llevaron a circunscribir el ámbito de su iniciativa a la fundación de Academias-Internado para apoyar la educación superior de las mujeres, con un eco especialmente significativo en un imprescindible campo, el de la educación femenina, como veremos en su momento⁴⁰.

³⁹ (1912) *Ensayo de proyectos pedagógicos para la fundación de una Institución Católica de Enseñanza*. Sevilla, Librería e Impr. de Izquierdo y Compañía. (1912) *Diario de una Fundación*. Sevilla, Izquierdo y Compañía. BÉTICA, Fermín de (seudónimo) (1912): *Simulacro Pedagógico*. Sevilla, Librería e Imprenta de Izquierdo y Compañía. *Alrededor de un Proyecto* (1913), Linares, Imprenta de San José, era una recopilación de artículos editados y prologados por su amigo Francisco MARTÍNEZ BAEZA.

⁴⁰ Véanse los escritos pedagógicos de Pedro Poveda Castroverde en GALINO CARRILLO, Ángeles (ed.) (1965): *Pedro Poveda. Itinerario Pedagógico*, Madrid, C.S.I.C. GALINO CARRILLO, Ángeles (2000): *Humanismo pedagógico de Pedro Poveda: algunas dimensiones*. Madrid, Narcea. GÓMEZ MOLLEDA, Dolores (1974): La escuela, problema social: En el centenario de Poveda. Madrid, Narcea. GÓMEZ MOLLEDA, Dolores (1993): Pedro Poveda, educador de educadores. Madrid, Narcea. VV.AA. (1988): *Pedro Poveda: volumen-homenaje cincuentenario, 1936-1986*. Madrid, Narcea. La serie de Cuadernos biográficos de Pedro Poveda escrita por Flavia Paz VELÁZQUEZ y publicada por la Editorial Narcea de Madrid: (1986) *Raíces linarenses*, (1986) *En los cerros de Guadix*, (1987) *Meditación en Covadonga*, (1987) *Proyectos pedagógicos*, (1996) *Las Academias*, (1997) *Una institución se abre camino*, (2002) *Sal de tu tierra*, (2003) *Pedro Poveda en Madrid: arraigo y expansión de una idea*. PEGO PUIGBÓ, Armando (2006): *Modernidad y pedagogía en Pedro Poveda: la experiencia de Covadonga*. Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca. GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, María Encarnación (2012): *San Pedro Poveda en la génesis de la Institución Teresiana*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos. FLECHA GARCÍA, Consuelo (2014): "Un feminismo católico con perfiles propios", en ROSIQUE NAVARRO, Francisca (ed.): *Historia de la institución teresiana (1911-1936)* Silex, Madrid, pp. 313-353.

1.3. LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES

Una toma de conciencia más extendida sobre la importancia de generalizar la instrucción de la infancia, de manifestar el cambio de actitud hacia las cuestiones educativas que se experimenta en la sociedad española a partir de la Restauración, había de incidir positiva, Aunque insuficientemente, en el panorama cultural del país. Porque, si bien la tasa general de analfabetismo desciende del 55'6 por ciento en 1900 al 31 por ciento en 1930, España sigue lejos de las naciones europeas desarrolladas e, incluso su parte meridional, forma parte de lo que el historiador de la economía Carlo M. Cipolla (1922-2000) denominó "*bastión del analfabetismo*"⁴¹. Y en el caso de las mujeres, aún con mayores desequilibrios; en 1900 no sabía escribir el 69 por ciento de las mayores de diez años, veintidós puntos por encima de la población masculina entre la que ese porcentaje era de un 47 por ciento. Y no sabían leer ni escribir el 71 por ciento. El descenso que se produce hasta 1930 las situó en ese año en un 40 por ciento⁴².

Ante esta realidad es oportuno preguntarse ¿en qué modo se vieron las mujeres afectadas por los cambios puestos en marcha? ¿Quiénes se beneficiaron más de una mentalidad que evolucionaba en relación con ellas?

En tanto que miembros de cada grupo humano las mujeres han participado de muchas formas, más o menos intensamente, en todos los procesos necesarios para el transcurso natural y social del devenir histórico de su comunidad, incluida la labor de educar a cada nueva generación a la que transmitía, enseñaba, hábitos, costumbres, valores, conocimientos, destrezas, tradiciones, etc. Aunque la sociedad patriarcal haya definido al sexo femenino, ante todo en términos de deberes y funciones familiares, dado el papel que incluía de mantenedora-trasmisora de valores e ideales, propio de la educación, las mujeres estuvieron siempre implicadas en los procesos educativos. Pero mientras que en algunos otros países

⁴¹ CIPOLLA, Carlo M. (1970) en su obra *Educación y desarrollo en Occidente*, Barcelona, Ed. Ariel, denomina "Bastión del analfabetismo a la zona que comprende: Portugal, sur de España e Italia, Grecia, Hungría, países balcánicos y Rusia.

⁴² VILANOVA, Mercedes y MORENO, Xavier (1992): *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*, Madrid, MEC-UNESCO, p. 249 y 291.

occidentales era un principio mayoritariamente aceptado en la segunda mitad del siglo XIX la necesidad de instruir las, la sociedad española caminaba con mucha lentitud incluso en su escolarización en los niveles primarios.

Y no porque faltaran en España antecedentes con testimonios como los de algunos ilustrados del setecientos que se ocuparon de defender la enseñanza de las mujeres creando, con sus escritos, un clima favorable a ella. Benito Feijoo refuta el postulado socialmente aceptado de la inferioridad femenina, tildándolo de *"prejuicio gratuito"*⁴³. El conde de Campomanes escribía que mujer y hombre tienen *"el mismo uso de razón. Sólo el descuido que padece en su enseñanza la diferencia sin culpa de ella... Si se ha de consultar la experiencia, puede afirmarse que el ingenio no distingue sexos, y... la mujer bien educada no cede en luces ni en las disposiciones a los hombres..."*⁴⁴. Y Gaspar de Jovellanos, por su parte, afirmaba que la instrucción redimiría a las mujeres encaminándolas "a los más altos fines" poniendo de ese modo término a "tantas ridículas y dañosas diferencias como hoy dividen y desigualan a los sexos"⁴⁵.

Tal como se concibe en un primer momento la educación de las mujeres en el mundo contemporáneo, no tiende a ofrecerles los nuevos horizontes que estaba abriendo a los hombres sino a confirmar los existentes como el único y específico modo de aportar al progreso de la sociedad. La mujer no precisaba tanto de una gran instrucción como de una adecuada educación, según afirmaba en 1913 Severo Catalina: *"Aquella no conseguiría hacerlas felices, mal dirigida puede arrastrarla al desvanecimiento y a la duda;... extraviada ocasionarle hastío y tristeza;... profana... precipitarla en el egoísmo y la desconfianza. Sin embargo, la segunda las guiará hacia la felicidad al enseñarles a ser humildes y a creer,... a resignarse y a esperar,... a ser tolerantes y a amar"*⁴⁶.

Se trataba, ante todo, de formar buenas madres, buenas educadoras de futuros ciudadanos y buenas esposas, porque según apuntaba en 1922 Amado

⁴³ FEIJOO, Benito Jerónimo (1726): "Teatro Crítico Universal o discursos varios", en *Discurso XVI. Tomo I*, Madrid, Francisco de Hierro.

⁴⁴ CAMPOMANES, conde de (1775-1777): *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su momento*. Madrid, Tomo I, pp. 367-368.

⁴⁵ Melchor Gaspar de JOVELLANOS, hace referencia a esta afirmación en su obra de 1796: *Memoria sobre los espectáculos*. Madrid. BAE, Tomo XLVI, 1963, p. 484.

⁴⁶ CATALINA, Severo (1913): "La felicidad de la mujer". *La familia*, Granada, año IV, núm. I, Enero, p. 2.

Zurita, afiliado a la Logia Azaña, desde 1923 a la Gran Logia Regional de Canarias⁴⁷, quienes están llamadas por *"naturaleza a compartir su vida con un hombre... deben tener la cultura igual... para comprender sus luchas, sus vacilaciones y sus quebrantos,... sostenerle en los momentos de crisis y desaliento"*⁴⁸.

Así planteada y desarrollada la enseñanza femenina se justificaba con ello que a las mujeres se les reconocía ese derecho que formaba parte de la nueva sociedad liberal, se le garantizaba su disfrute pero únicamente en esos términos, pensando que así quedaba salvado el sagrado principio de la igualdad; se la educaba e instruía, a un tiempo, de acuerdo con las exigencias del sexo connotado culturalmente y de la clase social. Todo ello buscando no poner en peligro las estructuras socio-familiares vigentes, pues educadas en tales términos, las mujeres aseguraban el mantenimiento de las funciones a que habían sido reducidas en las sociedades modernas tradicionales, no por rutina o por costumbre, sino de forma razonada, convenciéndolas de la trascendencia de esa aportación. Porque, según la hispanista Geraldine Scalón: *"la mujer no iba a convertirse en mejor esposa y madre como resultado de una educación mejor: era educada para ser esposa y madre mejor"*⁴⁹.

De hecho, todavía en 1886 la anarquista Teresa Claramunt casi se excusaba al explicar que *"nuestra pretensión no es que posea en absoluto todas las ciencias, sino que... tenga rudimentarios principios de cuanto es necesario que la mujer que ha de constituir familia necesita. De este modo no cabe duda que será buena hija, buena madre, buena esposa"*⁵⁰. Y casi treinta años después se seguía aclarando y difundiendo que si se permitía a la mujer dilatar su educación era para *"que si madre, instruya a sus hijos, si soltera, consiga los medios de vida necesarios; la de la clase alta para que no considere el matrimonio como un simple entronque, la de la media, para que elija marido libremente"*⁵¹.

⁴⁷ ÁLVAREZ REY, Leandro (1993): *La derecha en la II República: Sevilla, 1931-1936*. Sevilla, Universidad de Sevilla-Ayuntamiento de Sevilla, p. 88.

⁴⁸ ZURITA, Amado (1922): *La mujer*. Madrid, Tipografía Madrid, p. 26.

⁴⁹ SCANLON, Geraldine. *Op. Cit.* p. 75. REBOLLO ESPINOSA, María José y NUÑEZ GIL, Marina (2008): "Sobre mujeres y madres: patrones de maternidad en la historia", en *El Pajar: Cuaderno de Etnografía Canaria*, núm. 25, pp. 216-221.

⁵⁰ CLARAMUNT, Teresa (1886): "La igualdad de la mujer", en *Bandera Social*, Madrid, núm. 83, 23 de octubre, p. 1.

⁵¹ RAMOS, Jacinto (1914): "La educación de la mujer" en *La Escuela Moderna*. Madrid, núm. 273, Mayo. p. 374.

Hasta bien entrado el siglo XIX, la sociedad española apenas se planteó otra educación femenina, ni siquiera la práctica de generalizarla en el nivel primario. Mientras Europa vivía el debate sobre los cambios que tenían que introducir en este ámbito, el analfabetismo y la incultura académica alcanzaban entre las españolas. Y cuando se hacía algo pensando en su formación intelectual, ésta sólo se refería, según Concepción Saiz de Otero, a unos: *"conocimientos de la lectura y escritura tan incompletos que más bien pudieran llamarse traducción de sonidos y formación de signos; a los de algunas reglas gramaticales, recitadas en la escuela y olvidadas apenas se sale de ellas, y a algunas nociones de cálculo, imperfectas por ser rutinarias"*⁵².

Una mayoría de las mujeres españolas alfabetizadas hasta finales del siglo XIX pertenecían al medio urbano, por la expansión en él de las clases medias y por contar con más aulas y recursos educativos; en la clase alta siguieron recibiendo el tipo de educación convertido en signo externo de prestigio social. Aunque la Ley Moyano de 1857 había establecido como obligatoria la enseñanza primaria elemental de los 6 a los 9 años (arts. 7 y 8) y la responsabilidad de los ayuntamientos de crear una escuela de niños y otra de niñas cada 500 vecinos, la realidad se distanció mucho de esta disposición. La falta de recursos económicos y una mentalidad que no las veía como objetivo prioritario, retardó su apertura, especialmente en el caso de las de niñas⁵³. Y la misma Ley aconsejaba el establecimiento en cada provincia de una Escuela Normal de Maestras "para mejorar la instrucción de las niñas" (art. 114) -en el caso de las de Maestros, lo mandaba-, pues eran pocas las capitales de provincia que contaban con ella, la primera en Navarra creada en 1847. La Escuela Central de Maestras no se crea hasta 1858 en Madrid, siendo su directora D^a Ramona Aparicio, una maestra de larga experiencia al frente de la Escuela Lancasteriana que funcionaba desde 1820 en Madrid⁵⁴.

⁵² SAIZ DE OTERO, Concepción (1883): Comunicación presentada al Congreso Nacional Pedagógico de 1882, en *Congreso Nacional Pedagógico: Actas de las sesiones celebradas*, Madrid, Librería de D. Gregorio Hernando, p. 225.

⁵³ FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia (2003): "La educación de las niñas, ideas, proyectos y realidades", en MORANT, Isabel (dir.): *Historia de las mujeres en España y América Latina. Tomo III. Del siglo XIX a los umbrales del siglo XX*. Madrid, Cátedra, pp. 427-453.

⁵⁴ CAPEL MARTÍNEZ, Rosa María (1986²): *El trabajo y la educación de la mujer en España. 1900-1930*, Madrid, Ministerio de Cultura, p. 327. COLMENAR ORZAES, María del Carmen (1983): "Contribución de la Escuela Normal Central de Maestras a la educación femenina en el siglo XIX (1858-1887)", en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 2, pp. 107-108.

Los factores políticos y económicos que impulsaron en los regímenes burgueses el desarrollo de la enseñanza se conjugaron armónicamente en el caso de los chicos por la prioridad que se dio a su instrucción, mientras que en el de las chicas se contrarrestaron, pues no se aceptaron en los inicios de la sociedad clasista los justos motivos que podían presionar a favor de la enseñanza femenina como sí ocurrió, sin embargo, en el caso de los hombres⁵⁵.

De ahí que en las décadas a las que nos estamos refiriendo, la desigual educación pudiera marcar diferencias en el desarrollo intelectual; en lugar de activar las capacidades de las mujeres las adormecían, pues la instrucción recibida era únicamente, como afirmaba pasados unos años la misma Teresa Claramunt, un *"conjunto de necedades, sofismas y supersticiones que más bien atroflan nuestra inteligencia que la despertar"* ⁵⁶.

Si el tipo y escasa educación que recibían las mujeres era la causa de los males que padecían, ellas se propusieron ser también el medio para remediarlos introduciendo prácticas nuevas en los programas y contenidos que algunas se decidieron a estudiar. Sus reclamaciones se dirigían a que en adelante la formación recibida habría de ser idéntica en cantidad y calidad de conocimientos a la del hombre; amplia, especializada, racional. Y ello, no sólo por los beneficios personales y sociales que aportaba, sino además por la tendencia hacia el progreso del mundo contemporáneo a cuyo ritmo debía de acomodarse indefectiblemente toda la población. Las voces que defendían la incorporación de las mujeres a la enseñanza en todos sus niveles, en el marco de unas renovadas propuestas pedagógicas que buscaban ante todo formar a la persona, eran muchas y valiosas; Concepción Arenal (1820-1893) lo había escrito pocos meses antes de su muerte para ser leído ante los centenares de participantes en el *Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano* celebrado en Madrid en octubre de 1892: *"... y si la mujer tiene deberes que cumplir, derechos que reclamar, benevolencia que ejercer, entre su educación y la del hombre no debe haber diferencias"*⁵⁷.

⁵⁵ Véase CAPEL MARTÍNEZ, Rosa María (1982): *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*, Madrid, Ministerio de Cultura, p. 315.

⁵⁶ CLARAMUNT, Teresa (1899): "A la mujer", *Fraternidad*, Gijón, núm. 4, 23 de octubre.

⁵⁷ ARENAL, Concepción. "La educación de la mujer". Informe presentado al Congreso Pedagógico hispano-portugués-americano de 1892 y recogido en la obra recopilatoria de trabajos de la misma autora: *La emancipación de la mujer en España*. Madrid, Júcar, 1974, p. 62.

Si bien en esa fecha ya había mujeres universitarias y licenciadas que ejercían la carrera⁵⁸, eran aún muy pocas y rodeadas de cautelas que podían disuadir a quienes aspiraban a seguir esa misma senda. La mayoría de los estudios se creían destinados exclusivamente a los hombres, les estaban a las mujeres socialmente vetados; sólo existía una excepción, la de los centros destinados a la preparación de maestras, las Escuelas Normales, escalón máximo al que debía llegar la enseñanza y el ejercicio profesional femenino. Se trataba, por tanto, en palabras de la escritora y socióloga gallega, de conseguir el acceso libre a los restantes estudios.

Como una de las razones que movía a las mujeres de clase media a continuar estudiando más allá de la primaria era la previsión económica, el asegurarse por sí mismas la subsistencia en caso de necesidad, además de un interés por saber y por desarrollar capacidades personales como la pintura o la música, serán las enseñanzas secundarias de carácter profesional (contabilidad, taquigrafía y mecanografía, comercio y administración, telegrafía y telefonía, gestión del hogar o ménagère, repujado, etc.) las que primero brindaron programas formativos sistemáticos al sexo femenino. En ellas se ofrecía una educación amplia, equilibrada, con materias intelectuales en sus programas que satisfacían el anhelo cultural de las alumnas⁵⁹. Las asignaturas de contenido doméstico cubrían los deberes familiares; los conocimientos especializados, las capacitaban, y en esto se hacía un especial hincapié para poder ejercer una profesión que asegurara la base económica propia y familiar.

Si los centros les satisfacían los objetivos buscados en su educación para gran parte de las mujeres que accedían a la enseñanza secundaria, no es éste el caso de todas. Hay quienes preferían el ejercicio de profesiones liberales, más prestigiosas y menos rutinarias, sobre todo en la enseñanza, en la medicina o en la farmacia. Otras, que sentían a mayor distancia la presión económica, deseaban preferentemente ampliar y profundizar sus conocimientos, conseguir un mayor desarrollo y cultivo de su inteligencia, aprender, porque el saber en sí mismo era bueno para ellas. De esta instrucción más completa quedaba privada la mayor parte de las mujeres, las que pertenecían a la España rural no sólo porque apenas

⁵⁸ Se ha estudiado en la obra de FLECHA GARCÍA, Consuelo (1996): *Las primeras universitarias en España*. Madrid, Narcea.

⁵⁹ RICO, María Luisa (2012): La mujer y las Escuelas de Artes y Oficios en la España de la Restauración", en *Cuadernos Kóre. Revista de historia y pensamiento de género*, núm. 6, pp. 83-113.

llegaban esos programas a esas localidades sino también porque para el futuro de vida y trabajo que las esperaba eran considerados superfluos e innecesarios.

Estos desfases culturales femeninos entre el mundo rural y el urbano, y en especial entre España y Europa, no habían pasado desapercibidos en algunos círculos de intelectuales. Por eso muy tempranamente encontramos la voluntad de poner en marcha algunos planes y experiencias pedagógicas. A partir de 1868 habrá nueva luz para la educación femenina gracias a la apertura ideológica incipiente con el comienzo del sexenio revolucionario y a la labor de Fernando de Castro (1814-1874), nuevo Rector de la Universidad Central, junto con el pequeño grupo de intelectuales krausistas al que estaba unido⁶⁰. Su primera iniciativa práctica fueron las *Conferencias Dominicales para la educación de la mujer* inauguradas el 21 de febrero de 1869 en el Paraninfo de la Universidad, y celebradas hasta el mes de mayo. En ella tomaron parte algunas de las figuras intelectuales y políticas más destacadas del momento: Sanroma, Canalejas, Labra, Moret, Echegaray, García Blanco, Pi y Margall, etc. Una idea fue común en todas las exposiciones: la mujer, como el hombre, tiene el derecho y el deber de instruirse para llevar a cabo con las mejores garantías de acierto la misión que como individuo se le ha asignado, para realizar y realizarse en el cumplimiento de ella.

En el discurso de inauguración del ciclo, Fernando de Castro se refirió a los estudios que correspondían a la mujer, los cuales tendrían que reunir tres condiciones indispensables: moralidad, para que arraigando la virtud en su espíritu sepa infundirla a su marido e hijos; religiosidad, a fin de que su fe no sea pasiva e inerte sino arraigada en la razón, en la conciencia; belleza, que le haga amar cuantas cosas embellecen el vivir cotidiano⁶¹.

Del éxito de esta actividad surgieron una serie de iniciativas promovidas también por Fernando de Castro para ayudar a una instrucción de las jóvenes de forma racional y, a un tiempo, útil para sí misma y para cuantos le rodearan. Una de ellas fue la fundación de la Escuela de Institutrices inaugurada el día 1 de Diciembre de mismo año 1869 bajo la dirección de D^a Ramona Aparicio, maestra a la que ya hemos hecho referencia y que llevaba muchas décadas dedicada a la

⁶⁰ Véase CAPEL MARTÍNEZ, María Rosa (1986): "La apertura del horizonte cultural femenino: Fernando de Castro y los congresos pedagógicos del siglo XIX", en VV.AA.: *Mujer y sociedad en España: 1700-1975*, Madrid, Ministerio de Trabajo e Inmigración-Instituto de la Mujer, pp. 109-146.

⁶¹ CASTRO, Fernando de (1869): *Discurso inaugural de las Conferencias sobre Educación de la Mujer*, 21 de Febrero de 1869. Madrid, pp. 3-4.

educación de niñas. En esa Escuela se impartiría sobre todo una cultura general idónea para las que sólo deseaban ampliar los conocimientos primarios, y era antesala preparatoria para aquellas otras que aspiraban a obtener el título oficial de maestras. Otra fue la *Asociación para la Enseñanza de la Mujer* en 1870, cuyo fin era, según el art. 1º de sus Estatutos, "contribuir a fomentar la educación e instrucción de la mujer en todas las esferas y condiciones de la vida social".

En el último cuarto de siglo XIX aparecen nuevos establecimientos de enseñanza; en 1878 se crea la Escuela de Comercio, en 1883 la de Correos y Telégrafos; en 1894 Ruiz de Quevedo inaugura el primer curso de Bibliotecarias y Archiveras; en 1884 se inaugura una Escuela Primaria Graduada con las dos secciones, elemental y superior. En la Escuela Preparatoria, fundada en 1885 para llenar el vacío existente entre la educación elemental y la profesional, las alumnas preparaban el ingreso a la Escuela Normal. Además, la Escuela de Segunda Enseñanza fundada en 1894, que preparaba para el ingreso en las escuelas profesionales regidas por la Asociación creada por Fernando de Castro⁶².

Durante la primera etapa de la Restauración la Asociación para la Enseñanza de la Mujer adquirió gran auge, y su ideario, fines y realizaciones tuvieron eco en otras provincias, donde las *Sociedades Económicas de Amigos del País* ya venían trabajando a favor de las mujeres preocupadas también por el tema de su educación. Siguieron el ejemplo madrileño, Vitoria en 1897, Málaga en 1886 y Valencia en 1888, constituyendo sus respectivas *Asociaciones en pro de la Enseñanza de la Mujer*. En 1893 se crea en Barcelona la *Escuela de Institutrices* y otras carreras para la mujer, en Granada entre 1889 y 1891 surgen escuelas destinadas a favorecer la educación femenina. En todas ellas se ofertaban los mismos estudios: Comercio, Institutriz, Correos, Telégrafos, Teléfonos y preparatorio a Normales de Magisterio⁶³.

Los establecimientos de enseñanza estatales, escuelas primarias para niñas y la matrícula de alumnas Institutos de Segunda Enseñanza, experimentaron escaso progreso en esos años finiseculares. Los del sector privado, religiosos o laicos, apenas ofrecían a sus alumnas enseñanzas superiores a los niveles primarios, incluso con muchas asignaturas que se consideraban exclusivamente de adorno:

⁶² Véase SCANLON, Geraldine, *Op. Cit.* p. 39.

⁶³ *Ibidem*, pp. 40-41. SÁNCHEZ BLANCO, Laura y HERNÁNDEZ HUERTA, José Luís (2008): "La asociación para la enseñanza de la mujer. Una iniciativa reformista de Fernando de Castro (1870-1936)", en *Papeles salmantinos de educación*, núm. 10, pp. 225-244.

idiomas, dibujo, pintura, canto, violín, etc. Sólo algunos preparaban para el ingreso y los exámenes de asignaturas de las Escuelas Normales.

El conjunto de realizaciones quizás estaban todavía lejos del pensamiento e inquietudes transmitidas por Fernando de Castro pero, a pesar de las carencias, los logros obtenidos consiguieron despertar a medida que pasaban los años el interés por la educación femenina y difundir la conciencia de su necesidad. Una conciencia que se intensifica y visibiliza en las dos últimas décadas del siglo XIX cuando aparecen grupos de figuras femeninas educadas en las *Escuelas de la Asociación para la Mujer* o que se relacionan con ella, así como otras no vinculadas con estos círculos -*Escuelas Normales, Universidades, etc.*- que defienden pública y enérgicamente el derecho de las mujeres a la educación desde el nivel primario hasta la universidad.

La expresión de estas inquietudes se va a escuchar en el Congreso Pedagógico Nacional de 1882 y en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892, donde se abordaron cuestiones relacionadas con ellas. Al primero asistieron 446 mujeres. El tema de la educación femenina se abordó siempre dentro de secciones de carácter general: enseñanza primaria, escuelas de párvulos, Escuelas Normales, reconociendo la conveniencia de que fueran las mujeres las que asumieran la dirección de las primeras, o las encargadas de impartir las clases en las segundas⁶⁴.

El número de las que participaron en el Congreso Pedagógico hispano-portugués-americano diez años después fue mayor, 528 mujeres, y ya fueron muchos los logros conseguidos Aunque aún se plantearan con cortapisas. Apoyó, por ejemplo, el Congreso el reconocimiento a las mujeres del derecho a instruirse igual que los hombres; sin embargo, no consideró oportuno aún facilitarle los medios necesarios para el desempeño de todas las profesiones. Sí se pronunciaron a favor del derecho a ejercer la enseñanza en todos los niveles, y dejar bajo su competencia exclusiva la escuela primaria menos cuando fueran mixtas. Se defiende la coeducación como sistema pedagógico, pero sólo recomendable en los niveles primarios, por lo que habría que crear centros de enseñanza secundaria y superior sólo femeninos como se había hecho en los países anglosajones. Igualmente, la Farmacia y la Medicina la podrían ejercer únicamente dirigidas a las de su propio sexo. Pasos pequeños acompañados de obstáculos, pero de todos

⁶⁴ CAPEL MARTÍNEZ, Rosa María. *Op. Cit* p. 339.

modos y a pesar de las limitaciones, las mujeres se sintieron ya más apoyadas en su educación y favorecidas en su integración social, con personalidad independiente y con derechos reconocidos, al menos en algunas de las conclusiones aprobadas⁶⁵.

Es verdad que cuando empieza un nuevo siglo el porcentaje de la población femenina analfabeta era muy alto, un mal endémico del país. También es cierto que las mujeres instruidas en ese momento sólo lo estaba a nivel elemental; su presencia en los estudios secundarios, excepto en las Escuelas Normales, era minoritaria. Y no digamos en la Universidad donde eran muchas las trabas ideológicas y de carácter legal que tenían que solventar las jóvenes dispuestas a cursar estudios universitarios. La entrada de las primeras había sido estando vigente la normativa sobre libertad de enseñanza aprobada en octubre de 1868, con Manuel Ruiz Zorrilla (1833-1895) como Ministro, la cual es interpretada por algunas jóvenes en el sentido de que hacía posible el acceso de las mujeres a todos los niveles educativos incluida la Universidad. Pero no era así; en marzo de 1882 el Gobierno prohíbe nuevas matrículas de mujeres en las Facultades y sólo a partir de 1888 una nueva normativa lo permite, con condiciones cuando se quiere asistir a las clases de los profesores; obtener un permiso expreso y personal de la superioridad. Sin embargo, a pesar de esto, de 1873 a fin de siglo, veintitrés alumnas terminaron sus estudios universitarios en Medicina, Farmacia o Filosofía y Letras, en las Universidades de Madrid, Barcelona, Valencia, Valladolid, Sevilla, Salamanca y Granada⁶⁶.

1.4. AVANCES EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX.

En las tres primeras décadas del siglo XX las mujeres lograrán ver resueltos varios de los objetivos por los que habían estado luchando en los años anteriores. Entre otros, terminar con las trabas legales que dificultaban el acceso femenino a los Institutos de Segunda Enseñanza y a las Universidades, potenciar su presencia en las aulas de las distintas ramas de la enseñanza secundaria, sobre todo de la

⁶⁵ Ibídem pp. 341-342.

⁶⁶ Véase sobre este tema, la relación nominal de alumnas de las distintas universidades que terminaron sus licenciaturas e incluso se doctoraron que hace Consuelo FLECHA GARCÍA (1996), en su obra: *Las primeras universitarias...*, Op. Cit., pp. 233 y ss.

profesional, y aumentar en general el número de alumnas que acuden a los distintos programas de estudio.

Los hombres de la Institución Libre de Enseñanza se encargaron de proponer y de influir en las esferas oficiales para que, desde arriba, desde las autoridades educativas y gubernamentales, se trabajara para favorecer un modelo de enseñanza racional, útil e igualatoria, dictando las normas precisas al respecto y fijando programas y planes de estudio de aplicación obligatoria. Esta labor fue ardua pero concreta y efectiva. Así nos encontramos, concretamente, que en el nivel primario se establece desde 1909 el sistema coeducativo; en el secundario se incorporan diferentes reformas, la primera por una Ley de 1901 que mejoran los planes de estudio que cursan las alumnas lo mismo que los alumnos, lo mismo sucede en el caso de los planes de las Escuelas Normales de Maestras a fin de proponerles una formación más científica. Cuando en el año 1909 se crea la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio, desde su segundo año de funcionamiento las cincuenta plazas que ofrece mediante concurso público a cada nueva promoción se reparten al cincuenta por ciento entre alumnos y alumnas.

Las mujeres pudieron optar también a las becas que concedían el Ministerio de Instrucción Pública y otros organismos, como la Junta para Ampliación de Estudios o las Universidades⁶⁷. En 1910 se deroga el requisito previo de consulta a la superioridad para las jóvenes que elegían matrícula oficial en la Universidad, es decir, que querían asistir a las aulas para recibir las lecciones de los profesores de las asignaturas en las que se habían inscrito. El mismo año en que se reconoce el derecho a las mujeres con título de licenciatura a presentarse a todas las oposiciones que convocara el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Para los estudios profesionales se establecen centros nuevos como la *Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer* que se crea en 1911; se regulan como títulos oficiales los de Matrona en 1904, el de Institutriz en 1916 y el de Taquígrafa-

⁶⁷ Las pensiones para estancias en el extranjero que desde 1908 concede la Junta para Ampliación de Estudios, estaban abiertas en igualdad de condiciones a hombres y a mujeres. Véase para este tema las obras de MARÍN ECED, Teresa: *Innovadores de la educación en España*, Serv. Publ. Universidad Castilla-La Mancha. Ciudad Real, 1991; *Los pensionados en educación por la Junta de Ampliación de Estudios y su influencia en la pedagogía española*. Madrid, Editorial de la Universidad Complutense, 1988. *La renovación pedagógica en España (1907-1936): los pensionados en pedagogía por la Junta para ampliación de estudios*. Madrid. C.S.I.C. 1990. Y también GÓMEZ ORFANEL, Germán (1976): "La Junta de Ampliación de Estudios y su política de pensiones en el extranjero". *Revista de Educación*. Madrid, núm. 243, Marzo-Abril, pp. 28-47.

Mecanógrafa también en 1916. Siendo Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes durante la Dictadura de Primo de Rivera Eduardo Callejo (1875-1950) se aprueba otra importante reforma del bachillerato; fue en el año 1926 que divide el bachillerato en dos etapas, señalando como una de las justificaciones el que representaba un beneficio para las mujeres pues carecían de suficientes alternativas para ampliar los conocimientos de la enseñanza primaria; esta división favorecería el que los cursara un mayor número al menos el primer ciclo ya que el segundo preparaba para la Universidad, un camino aún poco frecuentado por ellas.

Este crecimiento lleva a crear en 1929 los primeros Institutos Femeninos de Segunda Enseñanza, uno en Madrid y otro en Barcelona⁶⁸, las ciudades que tenían más estudiantes de bachillerato y en las que se esperaba un mayor crecimiento de alumnas; se hizo no sin polémica por lo que suponía, para unos demasiada facilidad a las jóvenes que elegirían un tipo de estudios innecesarios en su caso, y para otros un paso atrás en la enseñanza mixta que había sido una realidad en las aulas de los Institutos desde su incorporación como alumnas en el siglo XIX⁶⁹.

Una cascada de medidas que directa o indirectamente apoyaban a las mujeres en sus nuevas aspiraciones y que provoca la respuesta de muchos grupos sociales para atender sus demandas. Uno de esos grupos, o varios de esos grupos, representantes del catolicismo social se dan cuenta también de la urgencia con que han de cambiar los modos de plantear la enseñanza femenina. Una combinación equilibrada de cultivo intelectual y religioso sería el modelo en que se decidió formar a las jóvenes para que fueran mujeres de su tiempo sin tener por ello que distanciarse de la doctrina católica.

A partir de 1910, y sobre todo en la década siguiente, se fueron creando una serie de entidades con la finalidad de promover la educación de las mujeres; dependían tanto de organismos públicos, como de asociaciones particulares, y también de instituciones confesionales comprometidas con los planteamientos de un catolicismo renovado. Cataluña fue muy activa en estas iniciativas; entre otras, las Escuelas del Patronato de Obreras de Poblet (1916), el Patronat Parroquial

⁶⁸ CAPEL, Rosa M^a, *Op. Cit.* p. 344.

⁶⁹ FLECHA GARCÍA, Consuelo (2000): "Profesoras y alumnas en los Institutos de Segunda Enseñanza. 1910-1940", en *Revista de Educación*, núm. extr., pp. 269-294.

d'Obreras de Sarriá (1909-12), el Fomento de Cultura Femenina (1928, entre otros lugares, en Barcelona)⁷⁰.

En Madrid la Academia Universitaria Católica creada en 1908, mantuvo abierta una sección de Estudios Sociales Femeninos a partir del curso 1915-1916. La Acción Católica de la Mujer funda en 1926 la Escuela Social Femenina que contaba con un Internado para alumnas de fuera de Madrid⁷¹; y poco después crea la Escuela Central Profesional o Universidad Profesional Femenina dirigida por Teresa Luzzatti, para chicas de clase media dispuestas a adquirir unos conocimientos que les permitieran incorporarse a un trabajo remunerado⁷².

Pero dentro de la política fundadora de los sectores católicos progresistas, la obra que adquiere mayor relevancia en el campo de la educación de las mujeres va a ser la Institución Teresiana que llevó a cabo el pedagogo D. Pedro Poveda Castroverde, de cuyas realizaciones en Jaén se ocupan las páginas de esta investigación.

⁷⁰ CAPEL MARTÍNEZ, Rosa María. *Op. Cit.* p. 351; GARCÍA CHECA, Amelia (2010): *Ideología y práctica de la acción social católica femenina (Cataluña, 1900-1930)*, Málaga, Universidad de Málaga.

⁷¹ CAPEL MARTÍNEZ, Rosa María. *Op. Cit.* p. 351.

⁷² BLASCO, Inmaculada (2003): *Paradojas de la ortodoxia: política de masas y militancia católica femenina en España, 1919-1939*. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 123-134.

Capítulo 2. QUIÉN ERA POVEDA

A Pedro Poveda Castroverde se le puede encuadrar en el contexto de lo que se ha llamado generación de 1914⁷³; un grupo multidisciplinar y complejo de intelectuales (escritores, literatos, historiadores, científicos, filósofos, juristas, artistas) formados en universidades españolas y europeas que se encuentran entre la generación literaria del noventa y ocho y la poética del veintisiete. Con José Ortega y Gasset como aglutinador, que en ese año dicta una conferencia sobre “Vieja y nueva política” considerada pórtico del nuevo proyecto⁷⁴. Quieren modernizar España aplicando un programa cultural y político para cuyo diseño y difusión van a crear diferentes medios de comunicación: en 1915 la Revista *España* y en años sucesivos los periódicos *El Sol* y *Crisol*, la *Revista de Occidente*, *Índice*, *Prometeo* y otras, además de las editoriales *Calpe*, y *Revista de Occidente*. *Hicieron suya una palabra tantas veces fracasada, regeneración*⁷⁵.

Época también de políticos con larga experiencia como Antonio Maura (1853-1925) y Eduardo Dato (1856-1921) que defendían lo genuinamente español; del Conde de Romanones (1863-1950) y de Santiago Alba (1872-1949) propugnando ideas liberales, modernas y europeizantes; de Pablo Iglesias (1850-1925) y de Julián Besteiro (1870-1940) con su modo nuevo de concebir las relaciones sociales, laborales, y la estructura de la nación bajo el socialismo. Tuvieron el Parlamento para expresar sus ideas políticas, su modelo de sociedad, mientras otros Azorín, Pío Baroja, Pardo Bazán, Antonio Machado, Benavente, lo hacían mediante su obra literaria⁷⁶.

⁷³ Denominación utilizada por el pedagogo Lorenzo Luzuriaga en 1947 en una reseña a la edición de las *Obras* de Ortega y Gasset publicada en la revista argentina *Realidad*. Véase MENÉNDEZ ALZAMORA, Manuel (2009): *La generación del 14: una aventura intelectual*. Madrid, Siglo XXI, p. 4.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 2.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 344.

⁷⁶ Unas décadas en las que la voluntad de cambio se sobrepone a la inestabilidad política con constantes crisis de gobierno. Véase SECO SERRANO, Carlos (2002): *La España de Alfonso XIII: el Estado, la política, los movimientos sociales*. Madrid, Espasa. GARCÍA DE CORTAZAR, Fernando (2004): *España 1900: de 1898 a 1923*. Madrid, Sílex. MAINER, José-Carlos (1999): *La edad de plata (1902-1939): ensayo de interpretación de un proceso cultural*. Madrid, Cátedra. Es una edición renovada y ampliado de la obra publicada en primera edición en 1975.

En el mismo tiempo encontramos hombres entregados a tareas universitarias, planteando cada uno el problema cultural que observaban e intentando resolver la curiosidad e inquietud científica: Palacios, Marañón, Ortega, Azaña, Rufino Blanco, Ramón y Cajal, Américo Castro, Bonilla San Martín, Menéndez Pidal, muchos más. Y la expresión artística representada por los escultores José Clará y José Llimona con su naturaleza idealizada; por el impresionismo de Benlliure y de Sorolla; por el realismo del escultor Julio Antonio y del pintor Isidro Nonell, o por la abstracción de Picasso y Miró. Es el tiempo de Granados y de Falla, músicos consagrados, y también de los éxitos en el teatro con María Guerrero. El momento de creación y/o de auge de numerosas instituciones culturales a lo largo del país, pero muy especialmente en la capital, en Madrid⁷⁷.

Este movimiento intelectual liderado por hombres de pensamiento sobre todo, pero donde no estaban ausentes las mujeres, y al mismo tiempo de acción, tuvieron un proyecto común que flotaba en el ambiente: el de la reforma de la sociedad, incitados por el sangrante subdesarrollo cultural. Por ello, reclamando un procedimiento y unos medios comunes: la escuela y la universidad. Formar al pueblo y formar a los dirigentes.

Para entender a la generación de 1914 se han de tener en cuenta algunas circunstancias del contexto. Primero, que el sistema de la Restauración, de matiz burgués, fue generando la necesidad de un modelo socialista, se vio abocado a una Dictadura y se cerró con la llegada de la Segunda República. Que la guerra del catorce acentuó el carácter social del problema planteado por la crisis del noventa y ocho con su idea de "regeneración". Que se avanzó en el proyecto de estatización de la enseñanza, desencadenando una mayor tensión Iglesia-Estado, de la que era clave el concepto de persona que en cada caso se defendía.

Pero no todo eran problemas: aquellos hombres y mujeres vivieron en la antesala de la era técnica y de útiles adelantos e inventos científicos que crearon un clima de optimismo y provocaban asombro y entusiasmo. La época de la prensa, del crecimiento espectacular del número de lectores, y de lectoras, de la irrupción masiva de los medios de comunicación social poniendo eco a cada circunstancia y acontecimiento. En definitiva, época de antítesis: de derechos de ciudadanía, pero

⁷⁷ Un amplio estudio de las instituciones culturales madrileñas en esos años puede leerse en RIBAGORDA, Álvaro (2009): *Caminos de la modernidad: espacios e instituciones culturales de la Edad de Plata (1898-1936)*. Madrid, Biblioteca Nueva-Fundación José Ortega y Gasset.

sesgados en cuanto al sexo y a la clase social, de dictadura y de democracia, de tradición y de modernidad, de minorías y de masas, de laicismo y de confesionalidad.

Haciendo referencia a su tiempo no podemos decir que Pedro Poveda era un hombre que estaba de moda, Aunque sí era bien conocido de todos los que se preocupaban por la educación. No fue tampoco un sociólogo, Aunque nunca dejó de observar, analizar y actuar con una perspectiva de incidencia social. Ni fue un escritor, Aunque sean tan numerosos los escritos que ha dejado. Ni mucho menos fue un político, Aunque vivió muy atento a los proyectos y decisiones gubernamentales relativos a instrucción pública, al proceso de estatalización de la enseñanza, a los planes de formación del profesorado, a las normativas que estaban afectando positivamente a las mujeres, y a cómo una parte de la política se convertía en pedagogía social.

No podremos llamar a Poveda intelectual, pero sí estaba profundamente convencido del valor de la ciencia para beneficio de las personas y mejora de la sociedad, además de poder situarlo entre los pensadores de su tiempo más comprometido con la realidad educativa, con los problemas de la enseñanza, con la situación del magisterio; siempre con las características de sencillez en el trato, de postura humilde ante los acontecimientos y muy prudente, a la vez que constante, en la forma de llevar adelante sus proyectos⁷⁸.

2.1. UNA APROXIMACIÓN A SU TRAYECTORIA VITAL

En Linares, el 3 de Diciembre de 1874, nació Pedro José Luís Francisco Javier Poveda Castroverde⁷⁹. Hijo de Don José Poveda Montes, químico de la Sociedad Staberg y Westfalia y de Doña María Linarejos Castroverde. Creció en una familia de ambiente tranquilo, de fe cultivada y de interés por los estudios de sus hijos.

⁷⁸ GONZÁLEZ, María Encarnación (1974): "Pedro Poveda hombre de nuestro tiempo" en *Razón y Fe*, Madrid, núm. 917, Junio, p. 4.

⁷⁹ VELÁZQUEZ, Flavia Paz (1986): *Cuadernos Biográficos Pedro Poveda. Raíces Linarenses*. Madrid, Narcea, p. 47.

A los quince años ingresó en el Seminario de Jaén, Aunque por deseo expreso de su padre siguiendo simultáneamente los estudios del bachillerato ya iniciados en Linares, donde tenía aprobados dos cursos, y que concluyó luego en el Instituto de Segunda Enseñanza de Baeza en 1892.

Aprobado el primer año de Teología va a tener un nuevo traslado, pues para evitar una carga económica a sus padres Poveda solicita una beca a Maximiliano Fernández del Rincón (1835-1907), que había sido nombrado Obispo de Guadix, para estudiar en el Seminario de esa ciudad. Así llegó a Guadix a finales de Septiembre de 1894 donde continuó los cursos de Teología, hasta que el 17 de Abril de 1897 recibe la ordenación como Presbítero y cuatro días después, el 21, celebra su primera Misa *"en la recoleta y modesta Capilla del Palacio Episcopal de Guadix, con la simple y emocionada presencia de sus familiares"*⁸⁰.

El Prelado lo llenó de cargos y encargos: profesor de Filosofía del Seminario, Vicesecretario de Cámara, confesor de Religiosas, predicador de ejercicios y de misiones en Guadix y en los pueblos de la diócesis. Pero este hombre inquieto observaba también otras realidades cercanas al lugar en el que estaba.

Había en la ciudad accitana un suburbio muy singular: el barrio de las cuevas, porque en cuevas excavadas en la tierra vivían no sólo gitanos de allí y de otros lugares sino también castellanos; una población, en general, de jornaleros, de pobres, de analfabetos, que parecían cerrados a toda preocupación de cultura y de espíritu. Necesariamente cerrados porque, que se sepa, antes de que llegara Poveda nadie se había preocupado de ellos de un modo sistemático, intenso y decidido. Eran "los cueveros", nombre despectivo y temeroso para los habitantes de la ciudad de Guadix. Entre ellos los había bien acomodados, con alfarerías que mantenían dignamente una industria. Pero el ambiente general era, cultural y espiritualmente, una desolación.

En la ciudad el panorama era bien distinto. Había un Casino donde se celebraban juegos florales y bailes de piñata. Se publicaba un periódico semanal, *El Accitano. Semanario científico, literario y de intereses generales de Guadix y su partido*, que dirigía el escritor y poeta D. José Requena Espinar. Funcionaba un "Círculo Católico de Obreros" que incluso representaban comedias y zarzuelas

⁸⁰ SERRANO de HARO, Agustín (1974): *Una figura del pensamiento español. Don Pedro Poveda Castroverde*. Escuela Española, Madrid, p, 11.

contemporáneas⁸¹. En general había un apreciable ambiente literario. Para un hombre estudioso, culto, como Poveda era fácil que sintiera la tentación de introducirse en esos ambientes, pero, ¿y las gentes “rudas y ariscas” de las cuevas?, ¿quién se atrevía a meterse allí, a escucharlos, a intentar siquiera la difícil empresa de incorporarlos al resto de población?

Poveda se atrevió a hacerlo. Diariamente subía a las cuevas acompañado de seminaristas que participaban con él en las primeras acciones con las que buscaron romper la distancia y la sospecha acostumbrada de los habitantes ante cualquiera que “subiera de la ciudad”. En una cueva pequeña empezó a enseñar rodeado de niños y niñas, con métodos sencillos y adaptados a aquel grupo humano. Y al mismo tiempo que cultura, daba alimento y vestido a los más necesitados. Una actividad que fue creciendo en número y en interés de quienes asistían y que le hizo pensar en un proyecto más definitivo.

En 1902 se puso la primera piedra para levantar las llamadas Escuelas del Sagrado Corazón de Jesús⁸², y se construyeron dos grandes pabellones para escuelas, uno para niños y otro para niñas, un oratorio y anexos para comedor escolar y para clases nocturnas dominicales de adultos y adultas. La empresa fue incrementándose de tal modo que contrató a un maestro y a una maestra, así como a dos auxiliares, formados en las Escuelas del Ave maría de Granada para que trabajaran en las Escuelas, asesorados por sus orientaciones. Para costear los gastos no dudó en pedir ayuda desde a Su Majestad el Rey hasta a los mismos habitantes de las cuevas. También los adultos le preocupaban por lo que puso en funcionamiento clases nocturnas para enseñar a los mayores cuando volvían del trabajo.

Gracias a la adquisición de máquinas de tejer, funcionó también un ropero, especie de escuela profesional para mujeres jóvenes y un medio de autofinanciación de las clases; las piezas fabricadas se vendían en Guadix. El trabajo desarrollado por Poveda para dirigir y dar vida al complejo escolar fue

⁸¹ *Ibidem.* p. 15.

⁸² En 1902 se matricularon en ellas 600 alumnos, niños y niñas. En la circular anunciadora se hacía constar que su finalidad consistía en “proporcionar enseñanza gratuita a las clases proletarias”. Ver, GOMEZ MOLLEDA, María Dolores (1993): *Pedro Poveda Educador de Educadores*. Madrid, Narcea, p. 19.

extraordinario⁸³, lo que le llevó a alquilar una cueva donde quedarse para estar también más cerca de aquellas personas.

La ciudad al principio se manifestó francamente escéptica con la obra de aquel joven sacerdote pero, ante los resultados, no tardaron en ensalzarla y declararse partidaria de ella, de tal modo que en el deseo de manifestar su gratitud, le declararon hijo adoptivo, y a una de sus calles le pusieron su nombre⁸⁴. La verdad es que en las cuevas de Guadix Poveda trabajó y se desveló por el bien espiritual y material de aquellas gentes, les dedicó tiempo robado al descanso, al esparcimiento y a la salud, se privó hasta de la comodidad de una vivienda confortable para estar entre ellos y como ellos, identificándose hasta el máximo con sus problemas económicos y morales.

Pero, al cabo de tres años de intenso trabajo, las intrigas y envidias lograron desprestigiar su trabajo. Fue acusado de trabajar para hacer política en favor del Conde de Mejorada, del Partido Liberal, cosa que no era verdad y que a éste molestó⁸⁵. Perseguido e injuriado, el Obispo de Guadix D. Maximiano Fernández del Rincón, por influencia de la oposición política, le ordena dejar las escuelas de las Cuevas. Poveda busca una solución pidiendo ayuda a su amigo el Padre Manjón que conocía su obra, y éste le propone fundar unas Escuelas del Ave María en Madrid. Pero D. Maximiliano no le da permiso para salir de la diócesis.

Poveda, enfermo y abatido por tantas infamias, decide irse a Madrid en espera de que la situación se normalice y se acallen las calumnias. Pasó un tiempo en la capital de España, después en Granada, en Linares y en Baeza; en esta última estaba cuando fue nombrado para una canonjía vacante en la Santa Iglesia Colegial de Covadonga⁸⁶. Pero Guadix, y todo lo que para Poveda había significado la toma

⁸³ *Ibidem.* p. 19.

⁸⁴ En aquel entonces calle "Zapaterías", actualmente calle de Tárrago y Mateos. Ver sobre el tema VELÁZQUEZ, Flavia Paz (1986): *Cuadernos biográficos Pedro Poveda. En los cerros de Guadix*. Madrid, Narcea, p. 211.

⁸⁵ Véase para más detalles sobre los problemas de Pedro Poveda en Guadix: VELÁZQUEZ, Flavia Paz. *Op. Cit.* especialmente pp. 226 y ss. Y PERALTA ORTIZ, María Dolores (2003): *Las escuelas de Pedro Poveda en las cuevas de Guadix*. Guadix, Instituto de Estudios Pedro Suárez.

⁸⁶ La Real Cédula del nombramiento como canónigo de la basilica de Covadonga fue firmada el 29 de agosto de 1906 por el Rey en San Sebastián, así mismo va firmada también por el Ministro de Gracia y Justicia, Don A

Álvaro de Figueroa. Véase, VELÁZQUEZ, Flavia Paz, *Op. Cit.* p. 284. Más tarde se firmó el decreto en San Idelfonso el día 4 de Octubre del mismo año, y el 12 del mismo mes se posesionó en su nuevo destino. Véase SERRANO de HARO, Agustín. *Op. Cit.* p. 25.

de conciencia del desamparo de la población de las cuevas, será una experiencia que afecte irrevocablemente a su persona. Y de hecho, en los programas y actividades posteriores, Poveda no desertará nunca del compromiso humano y social contraído en Andalucía. La experiencia de Guadix constituiría en su vida un verdadero hito fundamental.

Junto a la situación personal, el clima revuelto y complicado de la España de aquel tiempo; enfrentamientos ideológicos, reclamaciones de la clase obrera, movimiento anticlerical que provocaba tensiones con la Iglesia, con la jerarquía, sobre todo en relación con la libertad de enseñanza y con la voluntad cada vez más extendida de mantener la autonomía de los asuntos civiles frente a la autoridad eclesial. En el nuevo marco de objetivos y de propuestas la todavía vigente Constitución de 1876 resultaba contradictoria en sí, como igualmente lo era el que Alfonso XII se proclamara “buen católico y verdaderamente liberal” por las connotaciones ideológicas que había ido adquiriendo el término liberal⁸⁷ y por las continuas cuestiones que enfrentaban a Iglesia y Gobierno por el protagonismo que la primera no quería perder y por las normativas, actitudes, proyectos y realizaciones a las que el segundo no estuvo dispuesto a renunciar.

Poveda, hombre inquieto, aún desde la apartada Covadonga no permanece ajeno a ninguno de los acontecimientos que se van produciendo, y desde allí se puso a trabajar una vez más para hacer lo que él consideraba un bien. De acuerdo con su condición de canónigo de la Basílica en la montaña asturiana puso en marcha iniciativas propias de la tarea que tenía encomendada, pero demostrando de nuevo su capacidad para responder con novedad. Estableció la Congregación Nacional de Nuestra Señora de Covadonga, creó la Junta Diocesana de Peregrinaciones; por encargo del Obispo de la Diócesis, y juntamente con el penitenciario de la Basílica, organizó una asamblea de párrocos; escribió folletos que acompañaran la visita de las personas que subían a saludar a la Santina, mientras permanecían allí y cuando regresaran a sus casas. Los títulos de algunos de ellos son: *En provecho del Alma, La Voz del Amado, Visita a la Santina y Plan de vida*⁸⁸. Con la finalidad de ayudar, como buen educador, a quienes peregrinaban cargados de deseos y de necesidades.

⁸⁷ El concepto de “liberal” fue adquiriendo en las primeras décadas del siglo XX un significado distinto del que se le había asignado hasta entonces en cuanto a posicionamiento político, relaciones con la Iglesia católica, modelos de comportamiento individual y social, etc.

⁸⁸ SERRANO de HARO, Agustín. Op. Cit. p. 31.

Toda esta responsabilidad podía haber llenado su vida, pero una vez más no le pareció suficiente. La lectura detenida de la prensa, las conversaciones con peregrinos que llegaban de Oviedo, pero también de otras ciudades, y le ponían al tanto de lo que sucedía, de los problemas y de los logros, sus viajes a Madrid para no perder el contacto con amistades y familiares bien relacionados, etc., le llevó a la convicción de la oportunidad de intentar acciones nuevas, de que era preciso organizar un gran movimiento alentador que apoyara al profesorado en su tarea en las aulas y en sus convicciones personales. Había que suscitar ideales que mantuvieran unidos a los educadores en medio del conjunto de asuntos sometidos a debate. Había que ofrecer, en definitiva, orientación en medio de tanto desconcierto.

Los datos sobre la enseñanza en España en los primeros años del siglo XX reflejaban una situación dolorosa: la educación primaria sin suficientes incentivos de las autoridades y de las familias en muchas localidades, el alto índice de analfabetismo en la población mayor de diez años, la escasa dotación económica, los métodos pedagógicos repetitivos... Según el *Anuario Estadístico de España* de 1912, sólo un sesenta por ciento de la población en edad escolar asistía a la escuela primaria⁸⁹. En el fondo de todos los problemas, de los políticos, de los sociales, de los económicos, de los religiosos, había una carencia de educación.

Pedro Poveda había tenido una experiencia, modesta en apariencia, pero con resultados reconocidos en Guadix. La necesidad de aquellos niños y niñas de las Escuelas del Sagrado Corazón se mezclaban ahora, en duro contraste, con las apreciaciones que se lanzaban desde cátedras y tribunas sobre las orientaciones que debían guiar la educación en España. Y en los tiempos de reflexión que Covadonga le proporcionaba, Poveda pensaba en la idea de articular un proyecto que tenía que ser ambicioso para ser eficaz. No aceptaba el total laicismo de la educación que se iba promoviendo y le preocupaban las conclusiones del Quinto Congreso Masónico de Trouville de 1890, en las que se proponían a la masonería europea estos objetivos inmediatos:

⁸⁹ Sobre la situación de la enseñanza primaria en el primer tercio del siglo XX contamos con un estudio realizado por COSSÍO, Manuel B. (1915): *La enseñanza primaria en España*. Madrid, Rojas, y con otros trabajos sobre distintas provincias y regiones (Álava, Cádiz, Málaga, Salamanca, Asturias, Extremadura, Galicia). Véase también GONZÁLEZ, Encarnación (1988): *Sociedad y educación en la España de Alfonso XIII*. Madrid, Fundación Universitaria Española, pp. 77-130.

*"Dos personas hay que pueden dar una gran fuerza a la masonería: el maestro y la mujer. Así pues, debemos ocuparnos principalmente de la niñez impregnándola en nuestros principios; sólo podremos vencer cuando el maestro ataque de frente al enemigo, al clericalismo"*⁹⁰.

Ante una postura que incluía no sólo obstaculizar la influencia del clero en los asuntos políticos, sino la presencia de la Iglesia y del catolicismo en la enseñanza, que buscaba prescindir de la dimensión religiosa en la educación recibida por la infancia en la escuela y en sus familias, Poveda no quiso mantenerse impasible. Sintió la necesidad de hacer caer en la cuenta de lo que significaba una educación que no prescindiera de los valores cristianos. Su *Ensayo de Proyectos Pedagógicos para la Fundación de una Institución Católica de Enseñanza*⁹¹ es una respuesta a esa inquietud que elaboró en Covadonga para mover, a nivel nacional, la conciencia católica de toda persona que se ocupara o estuviera interesada por los asuntos educativos.

Pero Aunque Poveda instaba a quienes tenían capacidad de influir en cuestiones de enseñanza para que entendieran la urgencia de coordinarse, de formar mejor al profesorado, de poner a su disposición recursos pedagógicos, se encontró con más atonía de la que esperaba. Al obtener pocas respuestas efectivas él buscó, por su cuenta, medios para entrar en contacto con maestros, y con ellos se puso a trabajar.

Y mirando más allá del recinto de Covadonga, en torno a 1911 centró su empeño en fundar Academias en que se preparasen los alumnos y las alumnas de las Escuelas Normales, los opositores a Escuelas y los que aspiraban a ingresar en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, abarcando así todos los estudios relacionados con la Enseñanza Primaria.

Es en 1911 cuando empiezan a funcionar la primeras Academias y Centros Pedagógicos con la finalidad de impulsar esa renovación profesional, humana y espiritual del profesorado al que esas iniciativas convocaban. Tenían como objetivos los que llevaba tiempo pensando: formar a los que se preparaban para los exámenes de las Escuelas Normales, para las oposiciones o para ampliar estudios en Madrid, y a quienes se dedicaban ya a la carrera del magisterio, robustecer los

⁹⁰ El congreso tuvo lugar en Trouville-sur-Mer, Francia, promovido por la logia L'Étoile des Deux Pôles. Véase VELÁZQUEZ, Flavia Paz (1987): *Cuadernos biográficos Pedro Poveda. Meditación de Covadonga*. Madrid. Narcea, y en GALINO, Ángeles, *Op. Cit.* pp. 92-93.

⁹¹ GALINO, Ángeles. *Op. Cit.* pp. 83-115.

vínculos de relación entre quienes se dedicaban a la enseñanza, echar los cimientos de nuevas y futuras instituciones en favor del profesorado y de su solidaridad de grupo, y difundir en los ambientes educativos nacionales los métodos de enseñanza europeos más renovadores.

Estas primeras Academias para maestros y maestras se establecieron en Gijón y en Oviedo. El Centro Pedagógico también en Gijón. En 1912 abre otra Academia y otro Centro Pedagógico en Linares, año en el que publica, bajo pseudónimo, un simulacro a modo de caso práctico de lo que él pensaba debía ser el funcionamiento de esos centros:

*"Es el establecimiento en que se instruye a los que han de consagrarse a la carrera de Magisterio, y deseáramos que tuviera la amenidad y alegría, características de las de Atenas. En estos centros, tal como los imaginamos, es donde los profesores noveles, los que aspiran a serlo, y los encanecidos en el saber y en las lides de la enseñanza, podrán estudiar, practicar, escribir y conferenciar; en ellos podrán robustecerse los vínculos de fraternal amor, echar los cimientos para crear instituciones a favor del profesorado y establecer una verdadera solidaridad"*⁹².

El talante dinámico y entusiasta de Poveda ante estas nuevas iniciativas que se iban abriendo paso, le lleva a dejar Covadonga y trasladarse a Jaén, de cuya Catedral es nombrado canónigo en julio de 1913⁹³. En esta ciudad se encuentra de nuevo cargos y tareas que demostraban reconocimiento pero que exigían tiempo y responsabilidad. Desde allí, en colaboración con dos mujeres, Antonia López Arista en Linares y Josefa Segovia Morón en Jaén, continúa Poveda su andadura de fundador de Academias Teresianas, hasta llegar a fraguar en la Asociación Institución Teresiana.

El *Boletín Eclesiástico de la Diócesis de Jaén* informó varias veces de los progresos de la Obra impulsada por Poveda. Escogemos como muestra de esas informaciones la del número de febrero de 1915 donde se publicó, entre otros párrafos, el siguiente:

⁹² POVEDA CASTROVERDE, Pedro (Bajo el pseudónimo de Fermín de Bética) (1912): *Simulacro pedagógico*. Sevilla, Libr. e Imp. de Izquierdo y Compañía, p. 118.

⁹³ Tomó posesión de la Canonjía de Jaén el 18 de julio de 1913, en la vacante de don Cipriano Tornero Moya que pidió ser asignado a Baeza y no a Jaén donde le correspondía. Ver SERRANO de HARO, Agustín. *Op. Cit.*, p. 39.

*"Sabido es de todos cuantos conocen al ilustre Prebendado señor Poveda su amor ferviente a la enseñanza, así como la incansable labor que de algunos años acá viene realizando por la difusión de métodos y procedimientos que hagan grato y apetecible y de eficaces resultados el trabajo penoso del magisterio. Mas la necesidad de asegurar los mejores efectos en la educación y el deseo de encauzarlos bajo la égida y el calor de la religión impulsaron a su autor a planear los Internados, que le han acreditado de verdadero Pedagogo. Las academias establecidas primeramente en Oviedo, Linares y Jaén; y más tarde las de Madrid, Alicante, Sevilla, Cádiz y Málaga, justifican cumplidamente esta necesidad, estos desvelos y lo acertado y oportuno de un pensamiento, que viene siendo objeto de las alabanzas y de la admiración de todos"*⁹⁴.

Aún así, después de tantas alabanzas, la labor de Poveda fue puesta una vez más en entredicho; los ataques arreciaron, numerosos y no bien intencionados, por personas y grupos que rechazaban lo que se hacía en las Academias-Internados Teresianas. Pero las campañas en su contra no encontraron eco, sino decidida repulsa en Jaén. Y así se manifestó en el semanario *El Popular*, en un artículo del maestro y periodista Francisco Arias Abad:

*"La enconada hidrofobia con que algunos señores de la extrema izquierda combaten la edificante labor de los Internados nos está ofreciendo un espectáculo muy divertido. Alardean de libertad y no toleran más que la suya, hablan de panaceas pedagógicas y no consideran lícitas más que las que ellos poseen"*⁹⁵.

Se llegó a comentar que el fundador de los Internados había sido incluso trasladado y apercibido por la autoridad eclesiástica debido a la actividad que realizaba; era un modo de desprestigiarlo también ante su propia gente, ante la gente de Iglesia. Pero la mayoría sabía el esfuerzo, los recursos y el tiempo que

⁹⁴ *Boletín Oficial del Obispado de Jaén*. Fecha citada.

⁹⁵ *El Popular*. Semanario de Jaén, núm. 8, 1915. Francisco Arias Abad (Linares, 1882-Andujar, 1967) compartía su labor docente y periodística con la de escritor de novelas y de trabajos de investigación. Cito algunas de estas publicaciones: *Jaén y el casino de artesanos* (Jaén, 1909), *Sol de otoño* (Jaén, 1911), *Almas vivientes (Semblanzas y biografías)* (Jaén, 1914), *Idealismos (Variedades literarias)* (Jaén, 1919), *Aromas de la Escuela* (Jaén, 1935), *Las mujeres de D. Juan Varela* (Andujar, 1935). Véase núm. (2011): "Panorama literario giennense. 1900-1960", en *Boletín Instituto de Estudios Giennenses*, nº 204, julio-diciembre, p. 203.

invertía en hacer posible unos centros de formación de mujeres modernos y adelantados respecto de lo que solían estudiar las jóvenes. De las que tenían medios para su educación y de las que no los tenían pero deseaban realizar estudios superiores y encontraban en la Academia la beca que lo hacía posible. Ante esto la reacción de Poveda no fue defenderse; optó por el silencio, por seguir trabajando y, cuando tuvo ocasión, disculpando a quienes eran el origen de las denuncias. Esta actitud disipó dudas, convenció a quienes dudaban.

El Obispo Administrador Apostólico de la Diócesis de Jaén, fray Plácido Ángel Rey Lemos, reconoció la labor realizada aprobando canónicamente el día 16 de Julio de 1917 la *Pía Unión de Hijas de Santa Teresa de Jesús*⁹⁶. Pues Poveda, con el grupo de profesoras más cercano y más compenetrado con el proyecto que estaba desarrollando, constituyó una asociación aprobada por las autoridades civiles y por las eclesiales⁹⁷ que vino a recoger, en forma de colaboración organizada de profesionales del mundo de la educación y de la cultura, el pensamiento y las iniciativas pedagógicas de este proyecto conocido entonces como la *Obra de las Academias*. La Asociación se constituía formalmente en los años en que estaba teniendo lugar una incorporación, todavía minoritaria pero creciente, de las mujeres a funciones y responsabilidades sociales públicas. Y de éstas, de un buen grupo de ellas, Poveda contó desde el primer momento con su colaboración decidida⁹⁸. Más tarde surgirían nuevas asociaciones dentro de esa primera: *Cooperadoras Técnicas*, *Juventud Misionera*, *Antiguas Alumnas*, y otras.

El desarrollo de las actividades teresianas repartidas por diferentes provincias de España aconsejó pensar en la conveniencia de una mayor cercanía a todas desde Madrid. Coincide con el nombramiento de Poveda como capellán de la Capilla Real el año 1921. Su presencia en Madrid era ya una necesidad pues la Institución Teresiana había crecido tanto en tan pocos años que exigía una coordinación difícil de realizar desde otro punto de España. En la capital estaban también los lugares neurálgicos de las orientaciones educativas y de las realizaciones docentes más significativas.

⁹⁶ VELÁZQUEZ, Flavia Paz (1977): *Cuadernos biográficos Pedro Poveda. Una Institución se abre camino*. Narcea, Madrid, p. 173. Desde el primer momento Teresa de Jesús fue propuesta por Poveda a las profesoras como referencia de mujer humana, inquieta, culta, renovadora y profundamente espiritual.

⁹⁷ Reconocida dentro de la Iglesia Católica y aprobada por el Gobierno como Asociación civil, con fecha 25 de Agosto de 1917. En 1924 el Papa Pío XI aprobó la Pía Unión Institución Teresiana con carácter universal.

⁹⁸ GÓMEZ MOLLEDA, María Dolores. Op. Cit. p. 73

Pedro Poveda, además de impulsar las propias obras participó y apoyó en Madrid aquellas que tenían que ver con la educación, especialmente con la de las mujeres, pero también con programas alfabetizadores de personas adultas, con las oportunidades que podían tener los católicos de promover iniciativas en el campo de la enseñanza. Formó parte de la Comisión Central contra el analfabetismo⁹⁹; por encargo del Obispo de Madrid-Alcalá, Eijo y Garay, organizó la Asociación del Divino Maestro y una academia masculina para la formación de maestros; fundó junto al jesuita Enrique Herrera Oria (1885-1951), y el marianista Domingo Lázaro (1877-1935), la Federación Católica de Enseñanza. Y así multiplicó su trabajo y las responsabilidades.

Al mismo tiempo llegaban peticiones de distintos lugares para que colaboradoras de la Institución Teresiana abrieran el mismo estilo de centros en la propia localidad, Aunque no siempre fue posible atenderlas todas.

Pero, aún gozando de un amplio reconocimiento ante la evidencia del buen hacer y de los logros de las acciones teresianas, los detractores continuaban con intrigas y hasta oposición directa, afectando a la imagen de personas concretas, a la distribución de subvenciones, o a sospechas sobre la acción de las Academias. La postura que adoptó la política de la II República en cuanto a la enseñanza católica también repercutió no sólo por las medidas legales de orden general, sino por otras más específicas, tales como prohibir a las Inspectoras y Profesoras oficiales hospedarse en los Internados fundados por Poveda y anular la clasificación de la Institución Teresiana como Fundación Benéfico-docente, categoría que le había sido reconocida en 1918¹⁰⁰. No obstante, no dejaron de hacer con serenidad y trabajo, con reflexión y buenas maneras, lo que creían había de hacerse. Actitudes que acompañaron siempre a Pedro Poveda, y más cuando las circunstancias eran especialmente difíciles.

⁹⁹ Esta Comisión había sido creada por Real decreto de 28 de agosto de 1922 del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, con el encargo de proponer y aplicar los medios para combatir el analfabetismo, vigilar la asistencia de los niños analfabetos a las Escuelas nacionales, velar la educación de los analfabetos en desuso y hacer cumplir la ley de Enseñanza obligatoria de 23 de Junio de 1909. En *Gaceta de Madrid*, núm. 248, del 5 de septiembre, pp. 932 a 936.

¹⁰⁰ Orden de 1º de Octubre de 1932. Órdenes declarando nulas y sin ningún valor ni efecto legal las Reales órdenes de 16 de Noviembre de 1918, 8 de Diciembre de 1919 y 29 de Abril de 1922, porque se clasificaron de beneficencia particular docente las casas de la "Institución Teresiana", en *Gaceta de Madrid*, núm. 292, del día 18, pp. 404-405.

La Institución Teresiana se fue consolidando, pero la hostilidad hacia su persona llegó hasta las últimas consecuencias. El 27 de Julio de 1936 lo detienen en su casa de Madrid y, sin mediar juicio, es uno de los fusilados en la madrugada del día 28 en el cementerio del Este. El ser sacerdote y su actitud en favor de una educación que no prescindiera de los valores cristianos, están en el origen de la causa de su muerte. Coherencia hasta el final de la vida de un sacerdote y educador comprometido con los principios en los que creía y desde los que trabajó pacíficamente. Un hombre libre en la sociedad que le había tocado vivir, en la que se implicó consciente del riesgo que eso suponía. Una de sus biógrafas, Encarnación González, resume su figura con las siguientes palabras:

*"En Poveda hemos visto y seguimos viendo, al hombre de su tiempo y de nuestro tiempo, al hombre que estuvo siempre atento, valientemente, audazmente, a la necesidad concreta del "aquí y del ahora". Mirar a Pedro Poveda es mirar hacia adelante"*¹⁰¹.

Como pedagogo y humanista español¹⁰² reconocido en 1974 por la UNESCO a los cien años de su nacimiento, formó parte del calendario bienal de ese organismo internacional al considerarle una de las *personalidades ilustres en el campo de la educación, la ciencia y la cultura, que han influido profundamente en el desarrollo de la sociedad humana y de la cultura mundial*. Cuando se celebró el acto académico Paul Paupard, entonces Rector del Instituto Católico de París, declaró que "su pensamiento y acción se extienden por encima de toda frontera y su mensaje se trasmite a todos los continentes. Educadores, científicos, cristianos comprometidos a todos los niveles en una profunda acción social y cultural, prosiguen el camino emprendido por Pedro Poveda"¹⁰³. No en vano en esa fecha personas y actividades de la Institución Teresiana con el estilo educativo povedano estaban presentes en unos treinta países de cuatro continentes¹⁰⁴.

Igualmente ha reconocido su labor y su vida la Iglesia Católica, al beatificarlo el 10 de Octubre de 1993 y canonizarlo el 4 de mayo de 2003, por su trayectoria vital de coherencia humana, social y cristiana en su época y por su contribución a

¹⁰¹ GONZÁLEZ, María Encarnación. Op. Cit. p. 16.

¹⁰² GALINO CARRILLO, Ángeles (2000): *Humanismo pedagógico de Pedro Poveda*. Madrid, Narcea, p. 7.

¹⁰³ POUPARD, Paul (1974): *Pedro Poveda humaniste dans ses coordonnées historiques*, Paris.

¹⁰⁴ SCHOOYANS, Michel (1975): *Pedro Poveda: un éducateur sans frontières*. Louvain, Impr. des Sacrés-Coeurs.

una misión educadora y cultural desde su condición de creyente. En opinión de María Dolores Gómez Molleda, *"Poveda creyó firmemente que la renovación de la educación, de la cultura y de las relaciones entre los hombres eran posibles desde la fe y no renunciando a ella según la propuesta laicista de entonces"* ¹⁰⁵. Compromiso con una fe que fuera mediación de cualquier actividad y comportamiento, colocaron su vida en una encrucijada difícil y entonces peligrosa.

2.2. LA OBRA DE PEDRO POVEDA

En los años que preceden a la primera guerra europea se había alcanzado un nivel muy alto de desarrollo interno de Europa y de su preponderancia internacional; pero, al mismo tiempo, se hacían tangibles los síntomas del gran cambio que se avecinaba en un futuro no lejano: aparición de nuevas grandes potencias, de impensables poderes económicos, de fuerzas sociales inesperadas, de corrientes de pensamiento contradictorias. Circunstancias que la crisis incoada en esos años vaya a ser de orden sociológico y espiritual; la conciencia europea se plantea el problema de la estructura de sus formas de vida y de su cultura. Un sentido nuevo del mundo y de la existencia estaba cuarteando los aceptados fundamentos del tradicional humanismo de la cultura occidental.

Poveda vive toda esta realidad entrecruzada desde una España en pleno período de transición, cuyas estructuras económicas, sociales y políticas se venían edificando en los años de entresiglos sobre bases en gran parte desequilibradas. Los problemas característicos de una sociedad en evidente transformación y con un proceso irregular de crecimiento, se registran en casi todos los sectores del país. La crisis de los arraigados valores culturales se hace también muy evidente.

Dolores Gómez Molleda apunta que lo escrito por Américo Castro a propósito de la coordenada tiempo, puede servir de advertencia a tenerse en cuenta en el caso particular de Poveda: *"Para entender a los españoles hace falta trastornar el ritmo del tiempo histórico... trenzar el recuerdo con la visión de futuro, inyectar en el "antes" la vivencia del después"* ¹⁰⁶. Señala que es necesario recorrer el itinerario

¹⁰⁵ GÓMEZ MOLLEDA, María Dolores. Op. Cit. pp.13 y 14.

¹⁰⁶ GÓMEZ MOLLEDA, Dolores. Op. Cit. p. 14.

entero de su vida, seguirlo a lo largo de múltiples circunstancias y, al mismo tiempo, prestar atención a algunos hechos del futuro inmediato posterior que añaden un particular significado. Porque todo lo que Poveda reflexiona sobre su época y lo que realiza en el terreno de la acción educativa se encaminó a hacer posible, en las condiciones de vida de una gran parte de la población, una toma de conciencia que ayudara a cada persona a situarse ante sí misma, a liberarse de actitudes de pasividad, a no quedarse en la sospecha y el miedo a la trascendencia, muy difundidos en los ambientes de aquella época.

Las realizaciones directas en el campo educativo y social, el interés por atender a educación de las clases populares, el impulso a las asociaciones profesionales del magisterio y a su promoción social así como el esfuerzo por la actualización pedagógica del profesorado, a que ya me he referido, dan testimonio de su actitud moderna y reformista. Puede decirse que la personalidad de Poveda, su forma de reflexionar sobre las cuestiones que despertaban su interés y movían su voluntad, y la obra que impulsó, contribuyeron de modo particular a acoger el movimiento de renovación educativa que, iniciado en los medios intelectuales europeos de mediados de siglo pasado, estaba encontrando eco singular en España en distintos círculos.

Su pensamiento pedagógico, los grupos a los que dirigió los proyectos, su modo de entender el proceso de estatalización de muchas instituciones sociales, especialmente las que atendían los procesos educativos de todos los niveles –como medida necesaria para conseguir la escolarización de toda la infancia en edad escolar-, y su respuesta de garantizar la mejor formación del profesorado para actuar en las escuelas del Estado, permiten situarlo entre la minoría católica que, ante lo que entendía como una profunda crisis material y espiritual de la época, se ocupó de reformular los principios de actuación educativa y de elegir procedimientos más adaptados a los cambios en el modo de entender a la persona, sin prescindir de dimensiones que consideraba básicas para salvaguardar el sentido pleno de la existencia.

Eso es lo que pretendía el conjunto de iniciativas que la Institución Teresiana desarrollaba: con esta finalidad se crearon y se esforzaban para alcanzarla. Así, cuando en 1911 se presenta el primer Centro Pedagógico, el de Gijón¹⁰⁷, se informa que estaba pensado como una sociedad -en palabras de Poveda- para la *"mutua*

¹⁰⁷ GOMEZ MOLLEDA, María Dolores. *Op. Cit.* p. 43.

*cultura del magisterio", "la mejora y vulgarización de la enseñanza", "la dignificación y mantenimiento del profesorado primario", "el afianzamiento de las relaciones coeducacionales entre el hogar y la escuela"*¹⁰⁸.

También en las Academias se pensaba ante todo en la preparación de maestros y maestras para la escuela pública, la más accesible entonces al pueblo y la que necesariamente iba a tener un crecimiento mayor en las décadas siguientes. Porque, como en Guadix, de los proyectos povedanos nunca estuvo ausente la importancia de la educación de las clases populares.

Otro elemento que no se descuida es el de contar con un medio para la difusión del movimiento que las Academias estaban suscitando cuando se habían creado los Centros Pedagógicos de Gijón y Linares y las Academias de Oviedo y de Linares¹⁰⁹. Sería una Revista, *La Enseñanza Moderna*, cuyo primer número salió a la luz el 15 de julio de 1912 con el subtítulo de *Revista quincenal ilustrada de educación social*. Se proponía trabajar *"con el valor y denuedo que a la juventud compete"*, hasta conseguir *"el enaltecimiento el profesorado español y la positiva cultura popular"*. En sus páginas el profesorado podía exponer *"sus ideas, desarrollar sus planes, defender sus intereses colectivos y particulares, discutir opiniones y concretar asuntos pedagógicos"*¹¹⁰. Para su publicación contó con la colaboración de dos inquietos maestros asturianos, Luís Huerta y José María Palacios.

De 1912 a 1921 se abren Academias e Internados Femeninos en: Linares (1912), Jaén (1913), Madrid (1914), Málaga (1915), León (1917), Barcelona (1918), Teruel (1918), Ávila (1919), Burgos (1919), San Sebastián (1921). En 1913 inicia la publicación del *Boletín de la Academia de Linares*, publicación pedagógica que fue cambiando de cabecera y ampliando sus páginas y su tirada a medida que crecía la Obra de las Academias primero, y la Institución Teresiana después¹¹¹. Una enorme vitalidad que empezó a requerir dos cosas: una primera, de organización

¹⁰⁸ POVEDA CASTROVERDE, Pedro (1902): *Circular sobre el centro de Gijón*. En ella se hace constar específicamente la no pertenencia a ningún partido político.

¹⁰⁹ GÓMEZ MOLLEDA, M^a Dolores (1974): *La escuela problema social. En el centenario de Poveda*. Madrid, Narcea, S.A. de Ediciones, p. 60.

¹¹⁰ *Enseñanza Moderna*, 1912, núm. 1, pp. 1-2.

¹¹¹ *Hasta 1936 las cabeceras fueron: Boletín de la Academia de Linares (1913-1915), Boletín de las Academias Teresianas (1916-1921), Boletín de la Institución Teresiana (1921-1944). Nuevas cabeceras han traído hasta su centenario lo que hoy es la Revista Crítica.*

interna y de cohesión en las finalidades y estilos de actuación; y una segunda, de orientación y estímulo a las profesoras que las dirigían y gestionaban¹¹². Josefa Segovia pasó a ser la Directora General de la Institución Teresiana en 1919, dedicando desde entonces una gran parte de su tiempo a la coordinación de centros y orientación de colaboradoras.

A partir del traslado de Poveda a Madrid y hasta el final de su vida, las nuevas provincias donde se crearon nuevas Academias-Internado y Residencias universitarias son las siguientes: Córdoba (1922), Bilbao (1923), Alicante (1924), Sevilla (1925), Santander (1926), Santiago (1929), Salamanca (1931), Valladolid (1932), Palma de Mallorca (1932), Badajoz (1933), Valencia y Granada (1935). También fuera de las fronteras españolas se expandió la acción pedagógica de Poveda, llegando a Chile a principios de 1928 para dirigir una Escuela Normal de Maestras, y a Italia en 1935 para iniciar una residencia universitaria.

Las colaboradoras de la obra de Pedro Poveda no sólo actuaron observando lo que sucedía en España sino también acudiendo a encuentros internacionales que aportaban nuevas ideas y experiencias en la misma línea de trabajo; de ahí que participaran en los que era posible. Algunos de ellos fueron, por ejemplo, el *Congreso de Escuelas Sociales Católicas* (Milán, 1925); el *Congreso de la Unión Católica Internacional Femenina* (Roma, 1923); la *Semana Social* de Francia (El Havre, 1926); el *Congreso de las Asociaciones Católicas Internacionales de Obras para la Protección de las Jóvenes* (Luxemburgo, 1926); el *Congreso Internacional de 'Ligas Católicas'* (Roma, 1934)¹¹³, etc.

Cuando en 1928 el Cardenal Segura, Arzobispo de Toledo, en una carta pastoral expuso el estado de abandono en que se tenía a la numerosísima y creciente población de emigrados españoles, sobre todo en el Sur de Francia¹¹⁴, la Obra de Poveda respondió pronto y con decisión. Catorce de sus colaboradoras se desplazaron a Francia en 1928 y seis en 1930 para apoyar los proyectos de

¹¹² El número del *Boletín de la Academia de Linares* de Junio de 1914 ya menciona los internados de: Oviedo, Linares, Jaén, Madrid, Alicante, Sevilla y Cádiz. Ver sobre el tema de las fundaciones de las distintas academias: VELÁZQUEZ, Flavia Paz (1996): *Cuadernos biográficos Pedro Poveda. Las academias*. Madrid. Narcea.

¹¹³ SERRANO de HARO, Agustín. Op. Cit. pp. 70-73.

¹¹⁴ Véase Carta Pastoral de 1 de Marzo de 1928, publicada en el *Boletín del Arzobispado de Toledo*.

formación trabajando en las veinticuatro misiones que se organizaron a tal efecto¹¹⁵.

2.3. SU COMPROMISO EDUCATIVO Y SOCIAL

José Ortega y Gasset escribe en *La Rebelión de las masas*: "*En las escuelas que tanto enorgullecían al pasado siglo no ha podido hacerse otra cosa que enseñar a las masas las técnicas de la vida moderna, pero no se ha logrado educarlas*"¹¹⁶. Alude este filósofo, por una parte al problema de falta material de centros y de maestros y, por otra, a la urgencia de acometer la tarea de orientación cultural de toda la población.

Tareas que se enfocarán desde muy distintos ángulos de visión, según los grupos y sectores de la sociedad. La promoción del pueblo se había convertido en exigencia improrrogable de los regímenes políticos europeos. Los Gobiernos de España saben igualmente la conveniencia de una mayor generalización de la enseñanza primaria y de la lucha contra el analfabetismo mediante la atención a la escuela pública, de la que progresivamente se iba haciendo cargo el Estado a medida que avanzaban los años del nuevo siglo.

Pero como el intento gubernamental nunca era suficiente se verá complementado con la intervención de los distintos sectores privados de la sociedad. Concretamente en España, por minorías interesadas en el problema de la educación, tanto de carácter laico como de significación católica, y también por movimientos y organizaciones obreras, conscientes todos de la gravedad del problema educativo y social, y atraídos por la oportunidad de comunicar las propias concepciones y valores.

Estos grupos, y las posturas que adoptaron, diferían en medios y en soluciones ante la urgente llamada de lo que se denominó la "cuestión social"; pero coincidían en la importancia del factor educativo como instrumento de regeneración y de mejora del proletariado, si bien este tipo de atención a las masas,

¹¹⁵ ROSIQUE NAVARRO. Francisca (2014): "De los comienzos a la consolidación", en Ídem: *Historia de La Institución Teresiana (1911-1936)*. Madrid. Silex, pp. 80-81.

¹¹⁶ ORTEGA Y GASSET, José (1961): *La rebelión de las masas*. Madrid, Espasa-Calpe, p. 61.

incorporarlas a procesos alfabetizadores, será considerada por los movimientos obreros en parte como un recurso burgués y paternalista. A pesar de todo, los intentos están ahí, con sus flaquezas y sus aciertos¹¹⁷.

Es un hecho que desde los años noventa del siglo XIX el tema social aparece frecuentemente en las obras y en las revistas más importantes del momento y que se preocupan de él pensadores, publicistas, políticos, hombres, y también mujeres, sensibilizados por los problemas y con iniciativas para actuar. Tal vez la actitud adoptada por la Institución Libre de Enseñanza sobre la trascendencia de la educación del pueblo sea la más representativa de la época. Giner escribía en 1899:

*"Las revoluciones imponen y amedrentan y no parece que trituran las entrañas del mundo, cuando apenas arañan la superficie... No nos resignemos a tener por estéril, cosa que tanto cuesta y hace tanto ruido... Es más cómodo para muchos, pedir alborotados a gritos una revolución, un gobierno, un hombre, cualquier cosa, que dar en voz baja el alma entera para contribuir a crear lo único que nos hace falta hace falta: un pueblo adulto"*¹¹⁸.

De ahí que el problema social genere, en distintos sectores de la sociedad, proyectos y modalidades pedagógicas de gran interés de cara a la alfabetización de las clases populares. En el terreno de las realizaciones prácticas aparecerán, como ya hemos citado anteriormente, los movimientos pro educación popular de Manjón y de Poveda en Andalucía. Pero, al mismo tiempo, se está consolidando el problema

¹¹⁷ Un grupo importante dentro de esas masas que era necesario educar era la clase obrera. Los años finales del siglo XX fueron pródigos en trabajos que abordaron expresamente las iniciativas surgidas en los primeros años del mismo siglo. Cito algunos: RUIZ RODRIGO, Cándido (1982): "La educación del obrero: los inicios del catolicismo social en Valencia", en *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, núm. 1, pp. 123-144. LÁZARO LORENTE, Luis Miguel (1982-1983): "Movimiento obrero y educación: las escuelas laicas y racionalistas en Valencia (1880-1914)", en *Anales del Centro de Alzira de la Universidad Nacional de Educación a Distancia*, núm. 3, pp. 141-169. LUIS MARTÍN, Francisco de (1988-1989): "Fuentes para el estudio de la educación del obrero en el socialismo español (1879-1936)", en *Studia Historica. Historia contemporánea*, núm. 6-7, pp. 17-42. SÁNCHEZ PASCUA, Felicidad (1999): "Aportación del catolicismo social a la educación en España (1875-1923)", en *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 177, pp. 115-126. TIANA FERRER, Alejandro (1992): *Maestros, misioneros y militantes: la educación de la clase obrera madrileña, 1898-1917*. Madrid, Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa. VEGA GIL, Leoncio (1999): "Las fundaciones benéfico-docentes y educación y formación del obrero (1899-1972)", en *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, núm. 18, pp. 149-166.

¹¹⁸ Citado por LAPORTA, Francisco (1974): *Adolfo Posada: Política y sociología en la crisis del liberalismo español*. Madrid, Cuadernos para el Diálogo, p. 39.

de las dos escuelas; un asunto que en nuestro país se mezcla con otras cuestiones que vienen de antes y que eran conflictivas: las tensiones generadas por el tema religioso, el proceso de estatalización de la enseñanza y los progresos del anarquismo militante¹¹⁹.

En este cuadro general de preocupaciones sociales, educativas y religiosas de la época, se enmarca la figura y la obra de Pedro Poveda. Se preocupa por la educación de las clases populares –pues una mayoría iban a ejercer en una escuela pública-, por la formación que reciben maestros y maestras en las Escuelas Normales, por la renovación de los métodos de enseñanza, por el clima que había de crearse en las aulas, por ofrecer medios concretos de mejora y calidad del trabajo en las aulas.

Tenía cerca lo que sucedía en su tierra de nacimiento, en Linares de una manera especial, donde el crecimiento demográfico, la ausencia de una industria capaz de absorber la mano de obra excedente, el latifundismo, las condiciones agrícolas propias de toda esa región andaluza y el carácter intermitente del trabajo que ello traía consigo, estaban generando serios motivos de desasosiego e inquietud. Sin embargo, la obra que él puso en marcha en Andalucía, como la de su contemporáneo Manjón, se abrió camino con dificultad, abriendo brecha en la vieja postura de las clases dirigentes españolas, acostumbradas a recursos puramente asistenciales para resolver los problemas sociales.

Conocedor Poveda de esta mentalidad, sabía que una de las tareas substanciales era despertar la conciencia social de las "fuerzas vivas" de la región recabando al mismo tiempo la intervención del Estado para un problema que excedía las posibilidades de la iniciativa local y de la voluntad particular. En su caso concreto, para hacer posible las Escuelas que estaba iniciando en las Cuevas de Guadix en noviembre de 1902. Es verdad que no le faltó nunca algo muy importante, el apoyo de la juventud, de seminaristas y jóvenes maestros y maestras a quienes llamó a implicarse directamente en el proyecto. Pero a lo que aspiraba Poveda por considerarlo un derecho y un acto de justicia era a que el propio Estado se hiciese cargo económicamente de la educación del proletariado de Guadix; tras numerosas gestiones en Madrid logró una subvención Real concedida a

¹¹⁹ Véase sobre el tema, SAMANIEGO BONEU, Mercedes (1972): *Los movimientos obreros y la educación popular en España*. Madrid, Narcea, pp. 7-16.

tal fin¹²⁰, al comprobar que en las Escuelas se proporcionaban enseñanzas gratuitas a las clases proletarias, adultos y adultas, a sus hijos e hijas¹²¹.

Igualmente en las Academias fundadas más tarde por Poveda fue primordial la atención a las mujeres trabajadoras, estableciendo en ellas las clases nocturnas de adultas a las que asistían de todos los oficios desempeñados por la clase obrera y a cuyas lecciones colaboraban las alumnas de la Academia estudiantes de magisterio. Una mujer alfabetizada tendría más oportunidades en su trabajo y en su vida, y en una joven que conociera de cerca las circunstancias en que estaban muchas obreras crecerían la sensibilidad y la conciencia de los cambios por los que había que trabajar.

2.4. ESCUELA CONFESIONAL-ESCUELA LAICA

En 1906, cuando Poveda se traslada a Asturias, los problemas en el campo de la enseñanza se habían vuelto más complejos aún. Era precisamente cuando el problema de las dos escuelas era más patente y se imbricaba con el resto de cuestiones defendidas por unos o por otros de acuerdo con su adscripción ideológica; distintos modelos de realidad escolar que contribuían a estilos de socialización también diferentes. Se defendía el crecimiento de la escuela pública en el conjunto de oferta de aulas a la población escolar, se limitaba la entrada en España de congregaciones religiosas procedentes de otros países para evitar la creación de nuevos colegios confesionales, se discutía la enseñanza o no de la religión en las aulas, se realizaba la intervención del Estado en los exámenes de estudiantes de centros privados que condujeran a la obtención de un título oficial, se asistía a la influencia en un número creciente de maestros del modelo anarquista propuesto por Ferrer i Guardia en su Escuela Moderna de Barcelona. Y, al mismo tiempo, se estaban introduciendo experiencias innovadoras con la referencia de la

¹²⁰ El Oficio de concesión tiene fecha de 28 de Junio de 1902. Archivo Histórico de la Institución Teresiana.

¹²¹ Como nos referencia María Dolores Peralta Ortiz, en Op.Cit. p. 58. La fundación de las Escuelas de la Ermita Nueva de Guadix, contribuyeron a mejorar la situación de la enseñanza primaria con unas Escuelas que proporcionaron una enseñanza gratuita a las clases proletarias, tan necesitadas de ella. Realizando una enseñanza renovadora con una metodología activa e intuitiva.

pedagogía aplicada en centros de diferentes países que enseguida se organizarían como movimiento de Escuelas Nuevas.

Cuestiones que, teñidas del polémico apasionamiento nacional de aquellos momentos, serán contempladas por Poveda bajo el prisma de una mirada que podía considerarlos como signos de la sociedad moderna, propios de un proceso histórico que entendía irreversible, si bien no todo lo consideraba valioso. La postura que adopta es la de contribuir a lo más importante para él, una educación renovada en los métodos, que integrara todas las dimensiones de la persona, realizada en las escuelas públicas por maestros y por maestras de excelente formación. Proponía una acción constructiva, superadora de la meramente negativa y de oposición.

Los nuevos modos de vivir, de pensar y de creer que iban sustituyendo en círculos cada vez más amplios a los que habían presidido hasta entonces la vida de la sociedad española, repercutían directamente en el campo educativo, en donde despertaban una especial sensibilidad. La estatalización de la enseñanza y la idea de nacionalizar la escuela, se identificaban con progreso del laicismo en ella y en el conjunto de la vida, lo cual encontraba una oposición doctrinal intransigente en una buena parte del país. Se desconfiaba del protagonismo del poder político en el mundo escolar a través de los Gobiernos, al considerarlos monopolizadores y anticristianos, Aunque se mostrasen como asépticamente neutros.

Se habían acumulado demasiadas razones para pensar que el debate concreto sobre clericalismo-anticlericalismo se había polarizado en torno a la escuela y a lo que en ella podía aplicarse pensando en el futuro. Además, a nivel de ciudadano medio, las escuelas laicas por un lado y, sobre todo, las de signo anarquista, se consideraban instrumentos de propaganda subversiva y terrorista. Y las escuelas católicas, para otros muchos, como semillero de fanatismo, de intransigencia y de egoísmo clasista¹²².

Podemos recordar los sucesos de la Semana Trágica de Barcelona, de resonancia europea, que supuso un hondo distanciamiento entre los grupos políticos y que interesa traer aquí por los vínculos con esos acontecimientos que se le atribuyeron a Ferrer i Guardia, no en vano creador de la Escuela Moderna y una

¹²² Véase para el tema de las escuelas anarquistas, DELGADO CRIADO, Buenaventura (1979): *La escuela moderna de Ferrer i Guardia*. Barcelona, CEAC. LÁZARO, Luis Miguel-MONÉS, Jordi-SOLÁ Pere (eds.) (2010): *La escuela moderna. Francisco Ferrer Guardia*. Madrid, Biblioteca Nueva.

de las víctimas de aquella revolución¹²³. Aún siendo muy corta la trayectoria de la Escuela abierta por Ferrer, la vehemencia de sus principios se extendieron apoyados por el movimiento anarquista y por la *Asociación de Profesores Racionalistas* creada en 1909 que él presidía; las escuelas con ese sello metodológico e ideológico siguieron creciendo en España¹²⁴.

En este contexto la generalización de la enseñanza y el problema de las dos escuelas adquirieron caracteres específicos; se convirtieron en asuntos de orden político-social. De ahí que los gobiernos, los grupos reformistas, las organizaciones obreras, pusieran el mayor empeño en atraer al magisterio a su marco de influencia. Entre otras medidas que podían satisfacerlo señalo las que el Ministerio de Instrucción Pública creado en 1900 adopta en relación con el pago de los sueldos. El primer ministro Antonio García Alix, del partido conservador, se ocupa de garantizar que el magisterio cobrará sus haberes en los primeros días del mes¹²⁵; y el segundo, Álvaro de Figueroa, conde de Romanones, del partido liberal, da un paso más haciendo que se incorpore la partida de pago de haberes a los presupuestos generales del departamento¹²⁶. Defendió esta medida en el Senado alegando: "Mi finalidad se reduce a una sola cosa: tener maestros. Para eso quiero que se les pague porque, mientras no se les pague, no se podrá tener maestros"¹²⁷.

La misma *Institución Libre de Enseñanza* también mostró, desde el principio, un interés por el magisterio que irá creciendo con el paso de los años. Sus hombres influyeron tempranamente en la creación del Museo Pedagógico, en la organización de los Congresos Nacionales Pedagógicos y sus intervenciones alentaron medidas

¹²³ ULLMAN, J.C. (1972): *La Semana Trágica*. Barcelona, Ariel. MARÍN SILVESTRE, Dolors (2009): *La Semana Trágica: Barcelona en llamas, la revuelta popular y la escuela moderna*. Madrid, La Esfera de los Libros.

¹²⁴ ALBA, Víctor (1972): *La ideología y los movimientos sociales*. Barcelona, Plaza y Janés, S.A. Editores, p. 142. LÁZARO LORENTE, Luís Miguel (1999): *Las escuelas racionalistas en el país valenciano. 1906-1931*. Valencia, NAU Llibres, pp. 35-76. MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESCUELA POPULAR DE SALAMANCA (1979): *La escuela moderna en España*. Bilbao, Zero-Zyx.

¹²⁵ Real Orden de 10 de agosto de 1900, en *Gaceta de Madrid*, núm. 234, del día 22, p. 737

¹²⁶ Real Decreto de 26 de octubre de 1901, en *Gaceta de Madrid*, nº 303, del día 30, p. 498. Medida que significaba que el magisterio pasó a depender del Ministerio y no de los Municipios como había sido hasta entonces. Pasaron a ser funcionarios del Estado.

¹²⁷ Diario de Sesiones del Senado de 23 de diciembre de 1901, p. 888. Cita tomada de FERNÁNDEZ RUBIO, Carmen (1997): *La Escuela Normal Masculina de Oviedo y su incidencia en la formación de maestros. 1900-1940*. Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, p. 35.

que mejoraran la actuación en las aulas¹²⁸. El Partido Socialista Obrero Español organizó en noviembre de 1912 en la Casa del Pueblo de Madrid la Asociación General de Maestros, adherida al sindicato U.G.T.¹²⁹ Eran muy numerosas las Asociaciones del Magisterio autónomas o vinculadas a alguna institución cultural o religiosa, algunas nacionales como la *Asociación Nacional del Magisterio*, y otras de carácter provincial¹³⁰.

No faltaron iniciativas procedentes de la enseñanza confesional y la creación en 1911 de la *Asociación Nacional de Maestros Católicos* para disponer también de un espacio de encuentro y de ayuda. Línea de pensamiento en la que Pedro Poveda tratará igualmente, como ya he señalado, de centrar la atención de los sectores educativos católicos en las respuestas que podían aportarse a los problemas de la escuela y de la enseñanza.

2.5. EN FAVOR DEL PROFESORADO

En la montaña asturiana de Covadonga Poveda se había dedicado a leer, a estudiar, a publicar, pero también a ponerse en contacto con muchas personas conocedoras de distintas perspectivas de la realidad del país, de donde recogerá los datos precisos para sus proyectos. Oviedo, la ciudad universitaria de Asturias, era el centro intelectual al que Poveda iba y venía con frecuencia, lo mismo que a Gijón, el puerto industrial de la región. Aquella universidad era entonces particular refugio de espíritus inquietos, donde un grupo de profesores institucionistas se preocupaba por difundir y formar en las cuestiones candentes del momento desde lo que llamaron Extensión Universitaria¹³¹.

¹²⁸ Véanse, por ejemplo, los discursos en las Cortes de J. M. LABRA rector de la I.L.E., en especial: *El problema pedagógico-político*, 1898; *Los maestros, la educación popular y el Estado*, Madrid, 1902; *La educación y el presupuesto*, Madrid, 1910. *La enseñanza religiosa y las escuelas*, Madrid, 1913.

¹²⁹ LLOPIS, Rodolfo (1934): *Hacia una escuela más humana*. Madrid, pp. 87-106. TERRÓN BAÑUELOS, Aida (1999): "Cien años de defensa colectiva: la dinámica societaria y sindical del magisterio español", en *Sarmiento*, núm. 3, pp. 166-168.

¹³⁰ TERRÓN BAÑUELOS, Aida (1999), pp. 157-182.

¹³¹ Véase MELÓN FERNÁNDEZ, Santiago (1963): *Un capítulo en la historia de la universidad de Oviedo (1883-1910)*. Oviedo, Instituto de Estudios Asturianos. TIANA FERRER, Alejandro (1997): "Extensión Universitaria y Universidades Populares en la

Durante su estancia en Asturias Poveda tiene la oportunidad de conocer bien los problemas políticos, educativos y religiosos que circulaban en el ambiente local¹³². Dos eran los temas de los que fundamentalmente se hablaba y se escribía, la primera enseñanza y el profesorado. Generaban una actividad constante e intensa: reuniones, proclamas, adhesiones, artículos, inauguraciones, polémicas, asociaciones y federaciones.

*"Quien esté al tanto del movimiento pedagógico habrá de confesar que nunca se conoció en España la efervescencia que ahora se nota en los maestros, ni el entusiasmo con que ahora se preocupa de la primera enseñanza y del profesorado la prensa. Yo deduzco que hay que tomar en serio el asunto y estudiarlo con interés... Hasta ahora hemos atravesado la época de preparación, que es precedente necesario, y actualmente nos encontramos en el momento crítico"*¹³³.

La inquietud obedecía a ese cúmulo de circunstancias que se estaban produciendo.

La observación no carente de interés con que Poveda contemplaba el fenómeno, le lleva a reflexionar profundamente sobre el sentido y sobre la proyección de cada uno de estos acontecimientos. La escuela, y sobre todo el maestro, habían pasado a ser los asuntos de preferencia para unos y para otros. Poveda también se siente llamado a intervenir en el debate y en las propuestas, porque comprende que el momento es vital para el modo como él entiende las finalidades de la educación.

Formar personas de virtud y ciencia, respaldar la autonomía espiritual del magisterio, apoyarlo en su desarrollo profesional, incitarlo a la solidaridad, se le presenta ahora como la tarea *más urgente y más necesaria* de su vida¹³⁴. En aquel momento de distintas llamadas al profesorado a comprometerse ideológicamente y a la exigencia dirigida a los gobiernos de medidas de promoción del magisterio,

España de entresiglos: una estrategia educativa de reforma social", en *Revista de Educación*, Extra, 1, pp. 102-106.

¹³² De este conocimiento nacen los proyectos ya citados de POVEDA CASTROVERDE, Pedro: *Ensayo de un proyecto pedagógico para la fundación de una Institución Católica de Enseñanza*. Op.Cit.; y *Simulacro pedagógico*. Sevilla. Libr. e Impr. de Izquierdo y Cía, 1912.

¹³³ POVEDA CASTROVERDE, Pedro (1913): *Alrededor de un proyecto*. Linares, Francisco Martínez Baeza, San José, p. 177.

¹³⁴ POVEDA CASTROVERDE, Pedro (1910): *Estudio y presupuesto para la fundación de una residencia de estudiantes*, en GALINO, Ángeles, Op. Cit. p. 203.

Poveda recurre como medio eficaz a la necesaria unión profesional que contribuiría a mantener su independencia. La unión profesional que contaba ya con experiencias locales pero necesitaba un mayor impulso, se convierte durante estos años en un objetivo prioritario. Persona a persona, en cartas y en publicaciones alentó al profesorado para que fueran ellos mismos los que tomaran la iniciativa de asociarse y acordaran un plan de acción: *"Hay que echar los cimientos para crear instituciones en favor del profesorado y establecer una verdadera solidaridad. De aquí nacerá competencia, prestigio, representación, recursos y todo lo que necesita el magisterio"*¹³⁵. Las ventajas serían muchas, personales, profesionales y sociales.

Se dirige a personas conocidas, busca a quienes puedan colaborar, argumenta para que al profesorado se le reconozca la dignificación que merece, la estima y consideración social que le corresponde. La estatalización de estructuras y de instituciones no tenía por qué entrañar necesariamente laicismo. Poveda, apartándose de la línea de tenaz oposición en que otros grupos católicos se habían colocado, saltaba a posiciones más en consonancia con la dinámica de los hechos. Frente a quienes pretendían mantener incólume el protagonismo de la Iglesia en el deber y el derecho a enseñar que a lo largo de los siglos había cumplido, recababa sencillamente la presencia individual y responsable de un profesorado cristiano, bien preparado pedagógicamente, en las instituciones docentes tanto oficiales como privadas¹³⁶.

De ahí que sobre estas bases sus líneas de acción se concretaran en la organización de una asociación profesional de enseñanza a escala nacional; la creación de centros para la formación inicial y continua del profesorado; la aplicación de métodos pedagógicos renovados y modernos en las aulas, arraigados ya en Europa y América pero cuya introducción en nuestro país estaba encontrando más obstáculos, salvo de la mano de minorías comprometidas con programas políticos y sociales muy activos¹³⁷. Pedro Poveda decía a este respecto:

"Si nosotros hubiéramos tomado en serio la pedagogía desde la época en que de ella se ocuparon seriamente las naciones que hoy nos las

¹³⁵ POVEDA CASTROVERDE, Pedro. *Las academias*. en GALINO, Ángeles, Op. Cit. p. 118.

¹³⁶ POVEDA CASTROVERDE, Pedro: *Ensayo de un Proyecto Pedagógico para la fundación de una Institución Católica de Enseñanza*. Gijón, Imprenta y Encuadernación "la Fe", pp. 22-23.

¹³⁷ POZO ANDRÉS, M^a del Mar del (2005): "La renovación pedagógica en España (1900-1939): etapas, características y movimientos", en CANDEIAS MARTINS, Ernesto (Coord.): *Vº Encontro Ibérico de História de Educação e Renovação Pedagógica*. Castelo Branco, Alma Azul, pp. 115-159.

enseñan, tendríamos hoy, ¡cómo no!, hombres, libros, maestros, escuelas, métodos, material científico y todo lo que pueden presentar con honras para su pueblo y provecho para sus habitantes Alemania y Suiza, Inglaterra y Francia" ¹³⁸.

Las tres líneas trataban de responder a problemas acuciantes del sistema educativo nacional en las primeras décadas del siglo XX.

En la etapa de 1906 a 1913 la actuación de Poveda ofrece realizaciones muy novedosas. Es cuando proyecta, describe, planifica y crea las Academias y Centros Pedagógicos, incentivadores de la renovación pedagógica en las aulas y de un profesorado vocacionado y sinceramente creyente. "*Dadme una vocación -escribió muy tempranamente a las alumnas y profesoras de Oviedo- y yo os devolveré una escuela, un método y una pedagogía*"¹³⁹, así como en el simulacro ya citado: "*nosotros creemos que el profesorado puede y debe adquirir mayor vocación, más hábitos de enseñanza y más recursos pedagógicos*"¹⁴⁰.

Con la finalidad de ayudar en la formación de quienes se iban a dedicar a la carrera del magisterio, suscitaban a la vez vínculos personales y profesionales entre quienes participaban en sus actividades.

El movimiento de Academias y Centros Pedagógicos que a partir de 1912 se expanden hacia el sur de España, constituía en realidad sólo una parte ejecutiva del vasto plan organizativo para la formación integral y el ejercicio cualificado del profesorado concebido por Poveda en los años anteriores. Un plan de actuación coordinada de todo el profesorado católico cuya amplitud y dificultad de realización no se le ocultaba.

La documentación que se conserva sobre su pensamiento y el diseño de las ideas es muy completa: guiones, correspondencia, artículos de prensa y sobre todo ediciones y reediciones del Proyecto bajo el título de *Ensayo de proyectos pedagógicos*. La primera edición del *Ensayo* sale en Gijón, en septiembre de 1911; la segunda apareció en Sevilla en 1912; la tercera en Madrid en el mismo año y, por último, la cuarta edición en 1921, también en Madrid, en la que aparece ya el

¹³⁸ POVEDA CASTROVERDE, Pedro (1913): "Alrededor de un proyecto", en *Itinerario Pedagógico*. Op. Cit., p. 182.

¹³⁹ POVEDA CASTROVERDE, Pedro (1912): "Consejos a las profesoras y alumnas de la primera Academia de Santa Teresa", en *Itinerario Pedagógico*. Op. Cit., p. 247.

¹⁴⁰ POVEDA CASTROVERDE, Pedro (Bajo el pseudónimo de Fermín de Bética) (1912): *Simulacro pedagógico*. Op. Cit., p. 11.

nombre del autor, pues en las anteriores había utilizado pseudónimo. Contenía un atrevido plan de organización y trabajo conjunto de todos los interesados en la preparación y capacitación del magisterio cristiano, especialmente de escuelas públicas, muy necesitado de apoyo. Era una respuesta que mediaba ante el intervencionismo creciente del Estado en el terreno educativo y la secularización escolar¹⁴¹.

Un plan para el profesorado de Enseñanza Primaria, Institutos y Universidades que en opinión de Poveda no necesitaba ni muchas personas ni mucho dinero para su gestión:

“Se necesitan hombres y dinero. Pero ni muchos hombres ni mucho dinero. A los hombres que se necesitan se les exige: protección y aliento a unos; aptitudes y trabajo a otros; constancia a todos. El dinero necesario será poco si se compara con el que para otras empresas se destina”¹⁴².

Sin embargo, en su opinión, no podría llevarse a cabo sin el sacrificio de particularismos, de divisiones y de recelos que habían venido separando tradicionalmente a los diferentes grupos implicados en la educación. El planteamiento ambicioso y la crítica de Poveda al espíritu individualista, que él fustigaba en algunas partes de su *Proyecto*, habrían de contribuir no poco al fracaso del plan, pese a la excelente acogida que recibió en la prensa y en algunos sectores muy interesados por los temas de la enseñanza.

¹⁴¹ Un extenso estudio sobre esta cuestión puede leerse en GARCÍA REGIDOR, Teódulo (1985): *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*. Madrid, Fundación Santa María.

¹⁴² POVEDA CASTROVERDE, Pedro (1911): *Ensayo de un Proyecto Pedagógico para la fundación de una Institución Católica de enseñanza*. Op. Cit., pp. 18-19.

Capítulo 3. ESPAÑA Y JAÉN EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX

Si hemos situado a Poveda en el contexto de la generación de 1914, tendremos que analizar qué coyunturas históricas y culturales llevaron a esta generación a tener tantas inquietudes sociales y pedagógicas. Cómo fue el resurgir intelectual que les incitó a luchar y a ir contracorriente en una sociedad que poco entendía de igualdad; en la que los estamentos sociales estaban sólidamente constituidos y con una rigidez que costaba doblegar. Analizaré sobre todo con más detenimiento el contexto de Jaén y su provincia, pues fue allí donde Poveda consolidó su pensamiento y su obra, y donde se desarrollaron las actividades en las que me detengo más ampliamente en estas páginas.

3.1. UNA EXPERIENCIA REVOLUCIONARIA

El período comprendido entre 1868 y 1874, fechas de comienzo y fin del Sexenio Revolucionario, no surgió de improviso. Según Julio Aróstegui¹⁴³ fue la "bisagra" que abriría paso a una época distinta, de características bien definidas: la de los aproximadamente cincuenta años de vida del régimen que se llamó Restauración. Seguramente la significación fundamental del Sexenio radica en el hecho de que representó el último episodio de la revolución liberal-capitalista del siglo XIX y el primero de la revolución del proletariado que iba a convertirse en el siglo XX en el eje principal en torno al que discurrirían las luchas por la transformación de las relaciones económico-laborales.

En los años anteriores el deterioro público de la monarquía isabelina era evidente y había crecido el malestar socioeconómico; crisis acentuada por las calamidades agrarias y malas cosechas que provocaron la carestía y la subida de los precios, lo cual tuvo en España unos efectos demoledores. Las importaciones

¹⁴³ ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, Julio (1992): "El siglo XIX", en COMELLAS, José Luís (coord.): *Historia de España*. Barcelona, Carroggio, T. V, p. 156.

autorizadas de trigo amortiguaron los efectos en zonas del litoral pero apenas se dejaron sentir en las grandes comarcas del interior del país. El Gobierno, abrumado por el déficit, instauró una polémica política de austeridad que desembocó en la explosiva situación social cuyos efectos no tardaron en manifestarse.

Esta crisis determinó tanto los años finales de la monarquía isabelina como condicionó al período revolucionario que se inició con la "Gloriosa"¹⁴⁴; la última y más importante revolución del siglo XIX iniciada en septiembre de 1868 y que influyó en la posterior historia española al menos hasta 1923. En el titubeante caminar del Sexenio y en el fracaso de los distintos experimentos políticos que se intentaron debe considerarse como uno de los factores decisivos la adversa coyuntura económica heredada y que no acertó a encauzar.

Según Julio Artillo, en Jaén la doble crisis económica y política se convirtió desde 1866 en desencadenante revolucionario. La sequía, el paro y el hambre provocaban ya en 1867 una situación insostenible, que procesiones y rogativas no conseguían aliviar. En el Ayuntamiento de la capital un debate sobre las condiciones de vida del campesinado concluía con estas propuestas: reunir recursos del Gobierno, de los Pósitos y del propio Ayuntamiento para inversiones públicas, y limitar las peticiones de beneficencia a un padrón real de jornaleros necesitados¹⁴⁵.

Por su parte, el Obispo Antolín de Monescillo (1811-1897) llegado a Jaén en 1865, interviene también por medio de artículos, recomendaciones y cartas pastorales. Dominan sus escritos tres ideas dirigidas a tres destinatarios sociales: la beneficencia que corresponde a las autoridades, la caridad que se espera de los ricos y la resignación que debe ser "*el bálsamo de los que sufren*"¹⁴⁶. Una conjunción de actitudes que en su opinión y en aquellos años contribuirían a paliar ese problema sentido.

Parece que en algunos lugares ni las medidas del Ayuntamiento fueron suficientes, ni las recomendaciones morales del Obispo surtieron efecto. En la zona serrana y segureña de Orcera, una oleada de atentados y de muertes a fines de

¹⁴⁴ Véase CARR, Raymond (1999⁶): *España: de la Restauración a la democracia, 1875-1980*. Barcelona, Ariel, p. 9.

¹⁴⁵ ARTILLO GONZÁLEZ, Julio (1982): "Jaén siglos XIX y XX", en VV.AA.: *Historia de Jaén*. Jaén, Diputación Provincial de Jaén, p. 628.

¹⁴⁶ MONESCILLO VISO, Antolín de (1895): "Circular sobre el socorro de los pobres de 1 de noviembre de 1867", en *Documentos y Escritos Doctrinales*. Toledo, Menor Hermanos, tomo IV, pp. 311-313.

1866 provocó la inquietud de los propietarios y la preocupación de las autoridades¹⁴⁷.

El deterioro de la situación política se manifestó a su vez de dos formas: con desavenencias internas entre los políticos y con adulaciones institucionales que pretendían enmascarar la verdadera situación, fruto de la conflictividad latente y del deseo por parte de algunos de posicionarse ante las nuevas circunstancias que se adivinaban. En Jaén este aspecto se concretó en un debate de 1866 sobre la moción del concejal Toribio de Miguel que proponía crear un fondo de ayuda a las víctimas de la represión estudiantil madrileña por los hechos de la "noche de San Daniel". El debate fue tenso e interesante y la moción aprobada por mayoría, Aunque se le acusó desde el grupo de oposición de envolver un fin político¹⁴⁸.

La noche de San Daniel, que para los historiadores Ángel Bahamonde y Julián Toro supuso *"un auténtico distanciamiento de importantes sectores de la intelectualidad"*¹⁴⁹, la represión del motín de San Gil, el Pacto de Ostende entre las burguesías no oligárgicas, y numerosos problemas de corrupción, habían deteriorado y debilitado la imagen pública de la monarquía. Desde las instancias oficiales se abre una campaña de apoyos, a fin de contrarrestar lo que se considera una maniobra de desprestigio organizada por ambiciones de algunos españoles y envidias de los extranjeros. Ayuntamientos y autoridades rivalizan en escritos donde se consigna:

"La expresión de su acendrado cariño a la Monarquía que V.M. personifica y quiere, a la vez, que sus respetuosos sentimientos de adhesión a la persona augusta de V.M. y de su regia dinastía, formen evidente contraste con esas bastardas injurias de publicaciones miserables y de escritos banales", según el texto remitido por el Ayuntamiento de Jaén en marzo de 1867 a la reina¹⁵⁰.

¹⁴⁷ ARTILLO GONZÁLEZ, Julio (1995): "La experiencia democrática y Revolucionaria (1866-1874) en GARRIDO GONZÁLEZ, Luis (coord.): *Nueva Historia contemporánea de la provincia de Jaén (1808-1950)*. Jaén, Diputación provincial, Instituto de Estudios Giennenses, p. 145.

¹⁴⁸ ARTILLO GONZÁLEZ, Julio (1982) Op. Cit. p. 629.

¹⁴⁹ BAHAMONDE MAGRO, Ángel y TORO, Julián (1992): "El Sexenio Democrático (1868-1874)" en COMELLAS, José Luis (1992) Op. Cit., p. 159

¹⁵⁰ Archivo Municipal de Jaén: Actas Capitulares, sesión extraordinaria de 16-III-1867; citado por SANCHO SAEZ, Alfonso (1981): *Almendros Aguilar, una vida y una obra en el Jaén del siglo XIX*. Jaén, Instituto de Estudios Giennenses, p. 75.

Esta literatura aduladora no pudo impedir lo que en la clandestinidad de los partidos políticos y en el ánimo de la mayoría de los españoles, se venía fraguando. La difícil situación económica servía de fondo para ilustrar el fracaso de aquel corrompido sistema de Gobierno.

3.1.1. El desarrollo del "Sexenio"

Es difícil encontrar un momento de tanta expectativa como el que se vivió en Septiembre de 1868, a raíz del pronunciamiento en la bahía de Cádiz de Prim y Topete; fue algo más que el derrocamiento de una reina, ya que se abría la posibilidad de llevar adelante una serie de transformaciones estructurales que democratizasen la vida política y destruyese las trabas que se oponían a la modernización del sistema capitalista surgido¹⁵¹. La "Revolución Gloriosa" fue el intento de culminar el sistema representativo legislado en la Constitución de Cádiz, Aunque al tratarse de un pronunciamiento unido a una toma revolucionaria del poder por improvisados comités en las ciudades, sirvió para que se pusiera siempre en duda la legitimidad de los diversos Gobiernos de ese periodo.

Del voto del pueblo nacieron sucesivamente la Constitución de 1869, la monarquía popular con el trono para Amadeo I y la Primera República. Pero el mismo origen popular, la falta de prestigio y de solera desencadenó una enorme crisis de autoridad que sumió al país en el desgobierno, la guerra carlista, el cantonalismo separatista y el caos económico.

Pues conforme avanza el sexenio, los acontecimientos parecen superar las previsiones de los liberales triunfantes. La monarquía de Amadeo denominada por Raymond Carr como "*la monarquía artificial*"¹⁵², encontrará serios obstáculos para sobrevivir; los cuales fueron, según Puelles¹⁵³: de un lado, el partido progresista en que había de apoyarse, fuertemente dividido; de otro, demócratas y republicanos que veían una monarquía partidista buscando beneficiarse de una revolución con matices fuertemente republicanos y populares; y por último, la oposición de alfonsinos y carlistas. El fracaso de esta monarquía artificial, más que la existencia

¹⁵¹ BAHAMONDE, Ángel y TORO, Julián (1992) Op. Cit., p. 159.

¹⁵² CARR, Raymond (1978⁶): *España 1808-1939*. Barcelona, Ariel, pp. 310-317.

¹⁵³ PUELLES BENÍTEZ de, Manuel (1991): *Educación e ideología en la España contemporánea*, Op. Cit., p. 163.

de un sentimiento republicano generalizado, traería consigo el nacimiento de la primera República Española"¹⁵⁴.

España entera se convirtió en un clamor de aspiraciones y proclamas. Muchas de las elaboradas y difundidas en Jaén se han perdido y otras sólo las conocemos por alguna referencia fragmentaria. Sirva de ejemplo el grito con el que el pueblo de Úbeda se lanzó a la calle, "Viva la libertad y abajo lo existente", que no deja de ser, en su simplicidad, una perfecta síntesis del contenido mental primario con que muchos españoles se incorporaron a los anhelos renovadores de la "Gloriosa"¹⁵⁵.

Conocemos cómo se produjeron aquellos primeros días de exaltación gracias a fuentes locales, allí donde las actas municipales no han desaparecido, como ocurre en la capital, Jaén, o en Úbeda, y a documentos de especial interés como el que se conserva en el Ayuntamiento de Linares, titulado *"1868. Libro de actas de la Junta Revolucionaria, desde 30 de Septiembre a 22 de Octubre"*¹⁵⁶.

Según estos textos, en casi todas las localidades se crearon Juntas Populares o Revolucionarias con carácter interino, que evitaron el vacío de poder inicial y consiguieron traspasar ilesos los Ayuntamientos a las nuevas autoridades elegidas. Al mismo tiempo, el Cuerpo de Voluntarios de la Libertad velaba por el mantenimiento del orden o evitaba enfrentamientos inútiles con grupos aislados de provocadores, como estuvo a punto de ocurrir en La Carolina.

En la Corte, Amadeo I intenta reinar según las reglas establecidas en la Constitución democrática de 1869, que se basaba en el sufragio universal y en la protección de los derechos y las libertades del individuo, pero que para Raymond Carr, al garantizar la libertad religiosa, desafiaba las prerrogativas de la monarquía católica¹⁵⁷. Para los demócratas republicanos la revolución era religiosa, una liberación del espíritu humano. Para los católicos, conceder la libertad de conciencia era entregarse al error. El asesinato de Prim, la oposición de republicanos, alfonsinos y carlistas, el ambiente casticista que se muestra contrario al rey extranjero, y la sublevación cubana¹⁵⁸ llevaron a Amadeo I a abdicar. En la misma

¹⁵⁴ HOFSTÄTTER, Hans H.-PIXA, Hannes (1980): *Historia Universal Comparada*. Barcelona, Plaza y Janes, p. 153-154.

¹⁵⁵ ARTILLO GONZÁLEZ, Julio. (1982) Op. Cit. p. 629.

¹⁵⁶ Archivo Municipal. Para todo el Sexenio véase, LÓPEZ VILLAREJO, F. (1994): *Linares durante el sexenio revolucionario (1868-1875): Estudio de su evolución demográfica, política y socioeconómica*. Jaén, Diputación Provincial.

¹⁵⁷ CARR, Raymond (1999⁶) Op. Cit., p. 26.

¹⁵⁸ BAHAMONDE, Ángel-TORO, Julián (1992) Op. Cit., p. 161.

sesión de Cortes en que el Rey lee el mensaje de renuncia se proclama la República¹⁵⁹. La revolución del sexenio terminó fracasando porque no supo o no pudo conciliar los principios liberales con el orden y la estabilidad. Fue "*la última ocasión en que la burguesía protagoniza un movimiento revolucionario*"¹⁶⁰.

En la provincia de Jaén, pasados los primeros fervores revolucionarios, la vida ciudadana se fue normalizando y con la llegada de la libertad se animó la actividad política, el debate ideológico y la preocupación por los problemas concretos. Cabe destacar el esfuerzo realizado, sobre todo en los núcleos de población más importantes, a favor de la educación, de la renovación de los equipamientos ciudadanos (mercados, abastecimientos de aguas, sanidad, etc.) y la programación de grandes obras públicas. En Linares, por ejemplo, se aborda el problema ferroviario impulsando desde el Ayuntamiento la construcción de la Estación¹⁶¹.

Mención especial merece el florecimiento en estos años de la prensa giennense¹⁶² con tres notas que la caracterizan: la profusión de publicaciones (más de cuarenta títulos en seis años), la fugacidad de la mayoría, y la intensidad del debate político e ideológico entre las publicaciones más representativas de cada grupo o sector. La gama se extiende desde el ala ultraconservadora con *La Verdad Católica* (1868-1869) o *la Fe Católica* (1869-1870) hasta el extremo más radical, con *El Centinela de la Revolución* (1868-1869) y *El Federal de Jaén* (1871-1872), pasando por tonos de equilibrio y moderación como *El Anunciador*, que existía antes de la revolución o el *Giennense* que apareció en 1870. Fuera de la capital, los núcleos con actividad periodística fueron Andújar, Úbeda y, sobre todo, Linares donde se publican *El Eco Minero* (1868-1893), *El Linarense*, *El Eco de Linares* (1870), y algunos más¹⁶³.

Linares continuaba su transformación urbana y su crecimiento demográfico; en estos años la aún Villa linarense igualaba primero y superará después, con

¹⁵⁹ HOFSTÄTTER, Hans H.-PIXA, Hannes (1980) Op. Cit., p. 155.

¹⁶⁰ ARTOLA, Miguel (1997): *La burguesía revolucionaria. 1808-1874*. Madrid, Alianza, p. 186.

¹⁶¹ ARTILLO GONZÁLEZ, Julio (1982) Op. Cit., p. 630.

¹⁶² Sobre la prensa provincial contamos con una amplia investigación de CHECA GODOY, Antonio (1986): *Historia de la prensa Giennense (1808-1893)*. Jaén. Diputación Provincial. Este mismo autor amplió más tarde este trabajo a nivel nacional: (2006) *El ejercicio de la libertad: La prensa española en el Sexenio Revolucionario (1868-1874)*. Madrid, Biblioteca Nueva.

¹⁶³ Fuente: Archivo de la Biblioteca de Estudios Giennenses de Jaén.

25.000 habitantes, a la capital, convirtiéndose hasta los años treinta del siglo XX en el primer núcleo poblacional. A pesar de la adversa coyuntura de 1866 minería e industrialización impulsan su desarrollo lo cual incide muy positivamente en los recursos educativos y en los medios generales de acceso a la cultura¹⁶⁴. La generalización de la libertad de enseñanza -con dificultades para la impartida por centros confesionales- fue un objetivo del Sexenio que cada gobierno, nacional y locales, alentaron con convencimiento si bien la práctica fue de éxito desigual en cuanto a los resultados y a la población a la que en concreto benefició¹⁶⁵.

La provincia en conjunto pasó de 362.780 habitantes en 1869 a 393.230 en 1873¹⁶⁶ de acuerdo con los censos del período; y en la aplicación del derecho de voto, 87.006 y 106.565 electores giennenses respectivamente. Esta mayor precisión estadística es una conquista del sufragio universal masculino, la medida política más revolucionaria del Sexenio. Aunque a pesar de su nombre, la ley electoral admitía sólo el voto de los varones mayores de 25 años y excluía a las mujeres.

Cinco elecciones generales se celebraron en este período. Salvo en 1869 en que le correspondieron ocho escaños, Jaén contaba con nueve representantes distribuidos así: uno por la circunscripción de la Capital y ocho por los distritos de la provincia (Alcalá la Real, Andújar, Baeza, Cazorla, La Carolina, Martos, Villacarrillo y Úbeda). Los resultados globales de las cinco elecciones fueron¹⁶⁷:

Enero de 1869: 8 escaños para los Monárquicos Demócratas.

Marzo de 1871: 8 escaños para Progresistas y Adictos; 1 escaño para los Republicanos (distrito de Martos).

¹⁶⁴ Se crean, por ejemplo, aprovechando la libertad de creación de centros de enseñanza aprobada por Decreto de 25 de octubre de 1868, el Instituto Libre de Segunda Enseñanza, la Escuela Libre de Capataces de Minas y una Biblioteca Popular. Véase LÓPEZ VILLAREJO, Francisco (1990): "El acceso a la cultura en Linares durante el Sexenio Revolucionario (1868-1875)", en *Boletín del Instituto de Estudios Giennenses*, núm. 142, pp. 161-188.

¹⁶⁵ SUÁREZ PAZOS, Mercedes (2002): "Las reformas educativas durante el Sexenio Revolucionario", en Rafael Serrano García (coord.): *España, 1868-1874: nuevos enfoques sobre el sexenio*, Valladolid, Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura, pp. 139-157. Sobre cómo afectó a la educación de las mujeres en Jaén, véase SANCHO RODRÍGUEZ, María Isabel-CRUZ RODRÍGUEZ, María Alcázar (2006): "La educación femenina durante el Sexenio revolucionario en Jaén", en *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, núm. 25, pp. 401-431.

¹⁶⁶ Para más información sobre el crecimiento de la población véase GAY ARMENTEROS, Juan Carlos (1978): *Jaén entre dos siglos. Las bases materiales y sociales*. Córdoba, Ed. Instituto de Historia de Andalucía, pp. 37-110.

¹⁶⁷ ARTILLO GONZÁLEZ Julio (1982) Op. Cit. p. 631.

Abril de 1871: 8 escaños para Conservadores y Adictos; 1 escaño para los Moderados (Alcalá La Real).

Agosto de 1872: 8 escaños para los Radicales; 1 escaño para los Republicanos (La Carolina).

Mayo de 1873: 9 escaños para los Republicanos¹⁶⁸.

Dos deducciones pueden extraerse de los resultados: la docilidad del electorado y la creciente tendencia a la abstención, pues de una participación masiva en 1869 e incluso en 1871, pasamos a un creciente abstencionismo desde 1872 (39%), que acaba en 1873 con más del 41% del electorado¹⁶⁹. Aunque la lucha electoral era viva en algunos núcleos importantes, la cultura política y la capacidad organizativa de los partidos estaba aún escasamente desarrollada.

En los extremos ideológicos aparecían situados: carlistas e internacionalistas. Ni unos ni otros eran partidos, ni manifestaban una expresa aspiración política. Los carlistas fueron más un grupo de presión, animado por el obispo Monescillo, con alguna influencia en sectores profesionales conservadores de la Capital y en las zonas rurales más atrasadas.

Los internacionalistas, obreros adheridos a la AIT o Internacional de tendencia anarquista, pudieron crear un sólido grupo en Linares. Así, en su Congreso de Córdoba de diciembre de 1872, de la presencia de Jaén sólo tuvo alguna importancia Linares y después Úbeda, Aunque también participaron Andújar, Baeza, Villacarrillo y Jaén. Sin embargo, las represalias de las autoridades y los conflictos, enfrentamientos y disputas con los republicanos, terminaron por agotar este primer impulso giennense del movimiento obrero organizado¹⁷⁰.

¹⁶⁸ Sobre el desarrollo del republicanismo en Andalucía, VIDAL DELGADO, Rafael (2009): "Los movimientos republicanos en Andalucía en el sexenio revolucionario", en *La era Isabelina y la revolución 1843-1875*. Sevilla, Secretaría Cátedra "General Castaños", pp. 1423-1469.

¹⁶⁹ ARTILLO GONZÁLEZ Julio (1982) Op. Cit., p. 632.

¹⁷⁰ *Ibidem*

3.2. EL FINAL DE UN EXPERIMENTO REVOLUCIONARIO

Si todos los sistemas políticos tienen sus contradictores, la "Gloriosa" no fue una excepción. El legado inmediato fue una reacción conservadora que aseguró el establecimiento de la restauración monárquica. En opinión de Raymond Carr, *"Imaginándose amenazados por una revolución social, los oligarcas hicieron valer de nuevo la autoridad del gobierno, abandonando los "principios de septiembre", suprimiendo el derecho de asociación de los obreros, manipulando las elecciones y censurando la prensa"* ¹⁷¹. Aunque especialistas en el tema como Martínez Cuadrado¹⁷² insisten en la claridad del acto electoral, otros, como Jutglar¹⁷³, resaltan el papel jugado por Sagasta, ministro de la Gobernación y "aprendiz electorero".

En Jaén podríamos distinguir tres corrientes especialmente significativas. La primera, la oposición ideológica representada por Antolín de Monescillo, el polémico obispo trasladado de Logroño a Jaén en 1865¹⁷⁴. En la diócesis giennense continuaría una carrera episcopal ascendente caracterizada por su antiliberalismo, destacando sobre todo en el debate sobre la libertad religiosa. Sus intervenciones parlamentarias, sus pastorales y sus libros, sobre todo el titulado *Pensamientos del Obispo de Jaén sobre el carácter de los errores modernos* (Jaén, 1873), fueron la expresión más clara de su posición política e ideológica. En torno a él el activismo reaccionario de algunos catedráticos del Instituto como Palma Camacho o el clérigo Muñoz Garnica¹⁷⁵.

En segundo lugar, otra forma de oposición que el mismo historiador denomina de "desafección de sectores dirigentes". Concejales que no asistían al Ayuntamiento o profesionales que se excusaban para no aparecer en ningún cargo

¹⁷¹ CARR, Raymond (1999⁶) Op. Cit., p. 26.

¹⁷² MARTÍNEZ CUADRADO, Manuel (1969): *Elecciones y partidos políticos en España, 1868-1931*. Madrid, Taurus.

¹⁷³ JUTGLAR, Antonio (1976): *De la revolución de Septiembre a la Restauración*. Barcelona, Planeta. Citado por Bahamonde y Toro en Op. Cit. T.V, p. 163.

¹⁷⁴ ARTILLO GONZÁLEZ, Julio (1982) Op. Cit. p. 632.

¹⁷⁵ Ibídem, p. 633.

de responsabilidad pública. La ausencia de apoyos de personas con capacidad, ponía de relieve la debilidad y el seguro fracaso de aquella experiencia.

Y por último añadir el acoso recrudecido y permanente de las "partidas carlistas" que amenazaban, sobre todo, las comarcas del Condado y La Loma. La Primera República hubo de enfrentarse a la sublevación cubana y a la tercera guerra carlista, las potencias europeas le negaron el reconocimiento oficial; carlistas y alfonsinos prosiguieron su oposición; el ejército y la Iglesia le fueron hostiles; los radicales se retrajeron una vez más del juego político; los republicanos, divididos; el campesinado y el proletariado, dirigidos por la Sección Española de la Internacional, dominada por el anarquismo libertario, la consideraron como una República "burguesa"¹⁷⁶.

El movimiento cantonalista -parece que en el verano de 1873 proclamó en Bailén el Cantón de Jaén y Arjona y Andújar tuvieron una imprecisa actividad cantonal- provocó un corrimiento político y sociológico hacia la derecha. Un indicio de las dificultades del Gobierno lo constituyó la sucesión, en once meses, de cuatro Presidentes del ejecutivo: Estanislao Figueras, Francisco Pi y Margall, Nicolás Salmerón y Emilio Castelar¹⁷⁷. Y el posible federalismo es lo que precisamente provoca la intervención y entrada del General Pavía en el Congreso en enero de 1874¹⁷⁸. La República federalista y democrática es sustituida por otra autoritaria y centralista presidida por Serrano que sirvió de transición a la Restauración borbónica¹⁷⁹.

3.3. LA ÉPOCA DE LA RESTAURACIÓN (1875-1917)

El hombre que encarna el nuevo régimen es Cánovas del Castillo al que el pronunciamiento de Martínez Campos en Sagunto, según Tuñón de Lara, se le adelantó en poco a sus planes restauradores¹⁸⁰. Cánovas ensaya, sin renunciar a

¹⁷⁶ PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1991) Op. Cit., p. 163.

¹⁷⁷ HOFSTÄTTER, Hans H.-PIXA, Hannes (1980) Op. Cit., p. 155.

¹⁷⁸ ARTILLO GONZÁLEZ, Julio (1982) Op. Cit., p. 634.

¹⁷⁹ HOFSTÄTTER, Hans H.-PIXA, Hannes (1980) Op. Cit., p. 155.

¹⁸⁰ TUÑÓN DE LARA, Manuel (1992): "De la Restauración al desastre colonial" en *Historia de España*. Barcelona, Plaza y Janes, Tomo V, p. 205.

sus creencias doctrinarias, una táctica distinta y flexible¹⁸¹ que dejó a un lado la intransigencia de los moderados y se fue ganando a los hombres de la izquierda. Aceptando la monarquía y la Constitución de 1876 podían albergar la esperanza de alcanzar el poder y la oportunidad de poner en práctica su programa político.

El 31 de diciembre de 1874 el Gobernador Civil de Jaén, Antonio de Ron, escribía a todos los Alcaldes de la Provincia para comunicarles el cambio de régimen, la proclamación de Alfonso XII y la lista del nuevo gabinete ministerial. Cuatro días después, Ron era sustituido por Francisco Javier del Palacio y García de Velasco, conde de las Almenas, y un proceso similar se producía también en los distintos Ayuntamientos¹⁸². Sin apenas problemas ni conflictos se operaba la transición en Jaén como en el resto de España.

Se abre un largo período caracterizado por una desusada estabilidad institucional; Alfonso XII es acogido por gran parte del país cansado de las turbulencias de la etapa anterior. El 1876 se promulga una Constitución de concepciones suficientemente amplias como para que todos los sectores que aceptaban la Restauración pudieran acogerse a ella. De estos sólo incluía el de soberanía compartida estableciendo además el turno organizado de partidos¹⁸³.

La muerte prematura del Rey en 1885 amenazó la continuidad de la obra de la Restauración, por lo que en la vigilia del fallecimiento, Cánovas, Sagasta, Castelar y Martínez Campos establecieron el llamado Pacto de El Pardo para mantener el sistema constitucional. La reina María Cristina de Habsburgo-Lorena, madre de dos hijas y embarazada por tercera vez, fue nombrada regente; el nacimiento de Alfonso XIII resolvió el problema sucesorio planteado, ya que "la primogénita y heredera nunca fue proclamada Reina"¹⁸⁴.

Durante la Regencia, el movimiento obrero consigue su estructuración con dos corrientes muy distintas: el socialismo mayoritario en Castilla y el Norte, y el anarquismo que predomina en Andalucía y el litoral mediterráneo. Con el avance hacia los años postreros de la centuria ese despertar de los movimientos proletarios

¹⁸¹ CARR, Raymond (1999⁶) Op. Cit., pp. 27 y 28.

¹⁸² ARTILLO GONZÁLEZ, Julio (1982) Op. Cit., p. 634.

¹⁸³ RAMOS ROVI, María José (1999-2000): "La Constitución de 1876 a través de los discursos parlamentarios", en *Revista de Historia Contemporánea*, núm. 9-10, 1, p. 98.

¹⁸⁴ LARIO GONZÁLEZ, María Ángeles (1993): "La muerte de Alfonso XII y la configuración de la práctica política de la Restauración", en *Espacio, tiempo y forma*, núm. 6, pp. 155-157 y 166-167.

irán cuajando en relevantes organizaciones políticas y sindicales; y el regionalismo de exaltación literaria se transformará en nacionalismo político. Una y otra corriente dará así mismo vida a otros movimientos de difícil encuadre en el sistema entonces vigente.

Desde 1868 la minería conoció una notable expansión impulsada por concesiones mineras a capitales extranjeros. Sin embargo, no sirvió para el desarrollo de una industria metalúrgica, a excepción de la siderurgia vasca, pues la mayor parte del mineral extraído era exportado. Mientras, los núcleos industriales vasco y catalán se afirman gracias al triunfo del proteccionismo, y en el resto de España la agricultura sigue siendo la actividad económica predominante.

3.3.1. Estructura social y evolución económica de Jaén

Antes de entrar en la evolución social y económica de Jaén en esta época es necesario describirla geográfica y demográficamente, ya que su ubicación y su población influirán notablemente en el desarrollo socioeconómico. Jaén, con una superficie de 13.492 Km², el 2'67% de toda España, ocupaba por su extensión el lugar catorce de las provincias españolas. Situada en la España mediterránea, la escasez de lluvia que caracteriza al clima mediterráneo en Jaén queda atenuada por la penetración a través de la depresión bética de los ciclones suratlánticos.

Tiene Jaén contraste de paisajes. Sierra Morena, la más septentrional, de relieve accidentado; suelos pobres exceptuando algunos manchones graníticos más aptos para el cultivo; con un paisaje en general de matorral mediterráneo, jaras, madroños, brezos, lentiscos, mirtos, romeros..., que llegaban a alcanzar espesura selvática; el escaso arbolado es de castaños, encinas, robles y alcornoques. Sin embargo la riqueza del subsuelo hizo posible cierto desarrollo minero e industrial; La Carolina y Linares fueron núcleos mineros de gran importancia¹⁸⁵.

Por otro lado nos encontramos, en contraste con el anterior, el paisaje del Valle del Guadalquivir, que según Solé Sabaris, *"Al pie de la broska serranía se extiende el valle bético con la cuadrícula obsesionante de sus lomas rayadas de*

¹⁸⁵ Véase para más información sobre este apartado a MUÑOZ FERNANDEZ, Antonia (1960): "La emigración en la Provincia de Jaén, 1900-1955". En *Revista de Estudios geográficos*. Nov. Madrid. pp. 455-490.

*olivar y de olivar, que llegan a producir la sensación de un paisaje visto a través de una trama, con las manchas de blancura inmaculada de sus opulentos pueblos y cortijadas, pletóricos de vida, toda la abigarrada policromía del campo andaluz, abrigado por un sol meridional"*¹⁸⁶.

Escasos relieves destacan sobre la llanura; en la campiña giennense dominan las colinas de formas suavemente alomadas propias de los terrenos margosos, entre los que se encajan los anchos valles fluviales rodeados de terrazas con cultivos fecundos: campos de cereales alternando con plantaciones de leguminosas; extensos viñedos, y sobre todo, el olivo, el árbol que caracteriza el paisaje de la provincia. El Guadalquivir recorre las sierras calcáreas béticas y toda la red hidrográfica de la provincia está en función de este caudaloso río, el "Río Grande de los árabes"¹⁸⁷.

Por último nos encontramos las Sierras subbéticas, Mágina y Jabalcuz, en la parte más accidentada y más alta de la provincia; también Cazorla, Segura y del Pozo que condensando las nubes procedentes del Océano garantizan la pluviosidad de Jaén¹⁸⁸.

Al iniciarse el período de la Restauración la provincia de Jaén, según el censo de 1877, tenía una población de 423.025 habitantes¹⁸⁹. Ocupaba un lugar intermedio en Andalucía, tras Sevilla, Málaga, Granada y Cádiz. Con una densidad de 31,3 hab./Km², había experimentado en los últimos años un aumento demográfico considerable. Estaba integrada por once ciudades, ochenta y ocho villas y otras agrupaciones menores, repartidas en trece partidos judiciales: Alcalá la Real, Andújar, Baeza, Cazorla, Huelma, Jaén, La Carolina, Linares, Mancha Real, Martos, Siles, Úbeda y Villacarrillo¹⁹⁰.

La población seguía siendo mayoritariamente rural. Sólo Linares y, en parte, la capital, ofrecían una cierta complejidad urbana. El resto de los núcleos de población mantenían cifras aún lejanas de tal condición. Las once ciudades de la

¹⁸⁶ SOLÉ SABARIS Lluís (1978): *Península Ibérica. I Geografía Física*, dirigida por M. de Terán. *Geografía Universal*, de Vidal de la Blanche. vol. IX. Barcelona, Montaner y Simón, p. 247.

¹⁸⁷ MUÑOZ FERNANDEZ, Antonia (1960) Op. Cit., p. 458.

¹⁸⁸ *Ibidem* Op. Cit., p. 458.

¹⁸⁹ Véase, GAY ARMENTEROS, Juan Carlos (1978) Op. Cit., p. 95.

¹⁹⁰ ARTILLO GONZÁLEZ, Julio (1995): "Vida Política y conflictividad electoral en el período de la Restauración (1875-1923)" en *Nueva Historia Contemporánea, Op. Cit.* T. IV, p.188.

provincia (Alcaudete, Linares y Martos, habían sido las últimas incorporadas a este título), albergaban sólo al 39,9% de la población total. Especial interés demográfico tiene la década de los años ochenta, en la que coincidieron una serie de catástrofes agrarias con su secuela de hambre y con los horrores del cólera de 1885, la última gran epidemia del siglo XIX¹⁹¹; la demografía provincial se vio afectada de forma clara. Pero al llegar el nuevo siglo, Jaén parece haber superado las secuelas negativas del cólera; en 1900 presenta una población de casi 475.000 habitantes, consolidando una tendencia sostenida de crecimiento. Hasta 1940 Jaén tiene un incremento en cada uno de los decenios que oscila entre el 11 y el 13%. El ritmo es bastante parecido en la provincia y en la capital, un hecho explicable puesto que Jaén capital era únicamente un centro comercial y administrativo sin llegar a la categoría de centro industrial¹⁹².

Por otra parte, a pesar de los difíciles años agrícolas de comienzos de siglo, la provincia aparece como una zona puntera, superada sólo por Sevilla, en cuanto a su desarrollo demográfico gracias a la tasa de natalidad, a la sólida estabilidad forestal y ganadera de sus comarcas serranas, a la expectativas de desarrollo minero e industrial de Linares y La Carolina y a la escasa incidencia aún de la emigración; sólo en la década de 1920-1930¹⁹³ se apreciará un ligero aumento de ésta debido a la mano de obra que Jaén proporcionó a otras provincias más favorecidas por las obras públicas y privadas emprendidas durante la dictadura del general Primo de Rivera¹⁹⁴. Estos datos no deben disimular, sin embargo, que Jaén era una provincia atrasada y, salvo el islote linarense, de estructura rural.

La ciudad de Jaén era pequeña en los umbrales del siglo XX, sólo contaba con 26.434 habitantes y casi dos tercios de su población activa trabajaban en el sector primario, lo que demuestra el escaso nivel de urbanización. Era una ciudad atrasada, lo que se reflejaba además en las altas tasas de analfabetismo (61%) y de mortalidad (36%)¹⁹⁵.

¹⁹¹ Para más información, véase MINISTERIO DE LA GOBERNACIÓN. Dirección General de Beneficencia y Sanidad: "Resumen general de las invasiones y fallecimientos por causa del cólera ocurridos en España durante el año 1885", en *Gaceta de Madrid*, núm.121. 1 de marzo de 1886, p. 55.

¹⁹² MUÑOZ FERNANDEZ Antonia (1960) Op. Cit., p. 461.

¹⁹³ *Ibidem*, p. 462.

¹⁹⁴ ARIAS QUINTANA, Joaquín (1951): "Una investigación sobre las causas y remedios del paro agrícola y otros problemas de la economía de Jaén", en *Cuadernos de Información Económica Social*, núm. 1, p. 88.

¹⁹⁵ SÁNCHEZ LOZANO, María José (2001): *Breve Historia de Jaén*. Málaga, Sarriá, p. 95.

El marco general es el de una estructura económica muy determinada por el sector primario, en el que los cambios se producen con una especial lentitud; hay algunos tímidos intentos de renovación en las técnicas agrarias, pero el saldo global es más bien pobre. Dos datos, según recoge Julio Artillo¹⁹⁶, confirman esta apreciación. Uno corresponde a 1878; se trata de la Exposición provincial organizada por la *Sociedad Económica de Amigos del País* de Jaén que, a pesar de los buenos intentos, fue una modesta presentación de la realidad provincial, pues sólo se expusieron una serie de memorias, catálogos y apuntes donde se recogían más las inquietudes que los éxitos, y más las necesidades que las realizaciones.

El segundo dato se sitúa casi en el otro extremo del período de la Restauración, en 1913, año en que encontramos el testimonio de José del Prado y Palacio (1865-1926) -destacado político y uno de los representantes más significativos del conservadurismo andaluz y del moderado regeneracionismo silvelista, que llegó a ser Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes-, en el que se lamentaba con estas palabras:

*"Jaén, por ahora, no puede aspirar a ser entre sus hermanas andaluzas una ciudad de primer orden en los aspectos de la vida material; sería locura soñar con algo que pudiera ser emulación de vida comercial e industrial de Sevilla, de Málaga, de Granada, de Córdoba..."*¹⁹⁷.

Pero hay que decir, según datos aportados por Andrés Cárdenas, que el mismo Prado y Palacio contribuyó a esta ruina económica, pues hizo que la línea del ferrocarril que uniría Madrid con Cádiz pasara, en vez de por Jaén capital, por Espeluy donde él tenía una gran finca¹⁹⁸.

Esta visión general de la economía provincial en la época del canovismo, precisa de las matizaciones que únicamente puede ofrecer el análisis de los distintos sectores productivos¹⁹⁹. La agricultura, determinada por un conjunto contrapuesto de situaciones productivas: sólida implantación cerealista, riqueza

¹⁹⁶ ARTILLO GONZALEZ, Julio (1982) Op. Cit. p. 637.

¹⁹⁷ PRADO y PALACIO, José de (1982): "Laborar por la cultura" en *Don Lope de Sosa. Crónica mensual de la Provincia de Jaén. 1913. Año. I. 28 de febrero de 1913, núm. 2.* Jaén, Ed. Facsímil. Ed. Elías Riquelme Ibáñez y Arturo Vargas-Machuca Caballero, p. 44.

¹⁹⁸ CÁRDENAS MUÑOZ, Andrés (1977): *Jaén 1900-1977. La mirada de un siglo.* Murcia, Ed. Diario Ideal, p. 14.

¹⁹⁹ GAY ARMENTEROS, Juan Carlos (1978) Op. Cit. p. 117.

forestal, escasa tradición de regadío, regresión del viñedo e incremento del olivar que impone progresivamente su presencia hegemónica, incluso con peligrosa tendencia al monocultivo.

En Jaén capital las tierras más fértiles sembradas de frutas y hortalizas junto con olivos y vides se encontraban en la zona montañosa, por los pagos de Otiñar, Puente de la Sierra, Valdecañas, Vega de los Morales, Vega del Infante, López-Pérez, Los Tejares, Batán del Obispo y Puente Tablas²⁰⁰. Pero entre las características generales de la agricultura giennense debe subrayarse el atraso tecnológico, el peso de la inercia frente a la modernización²⁰¹, que hacen de la meteorología el factor determinante de las cosechas. La gran crisis de paro y hambre de 1903 a 1905 o los problemas de subsistencia de 1913, son buena prueba de esta mantenida situación.

Las iniciativas de organismos públicos o las escasas actuaciones privadas no bastaron para hacer frente a la carestía y subida de los precios²⁰² o a las catástrofes agrarias que ponen en ebullición a jornaleros en paro; manifestaciones, protestas, incluso brotes de violencia se suceden frente a Ayuntamientos, se descargan contra las oficinas de consumo o se resuelven en motines populares y otros enfrentamientos.

A los problemas técnicos y dificultades productivas de la agricultura provincial había que sumar dos condicionantes, uno de carácter social y otro de alcance económico. En primer lugar, la estructura de propiedad latifundista²⁰³ que el proceso desamortizador no había hecho sino consolidar. Al comienzo de la Restauración la mayoría de los principales propietarios pertenecían a la nobleza, entendiendo por tal, títulos históricos junto a los de reciente fortuna y denominación.

²⁰⁰ SÁNCHEZ LOZANO, María José (2001) Op. Cit., p. 76.

²⁰¹ GAY ARMENTEROS, Juan Carlos (1978) Op. Cit., p. 213.

²⁰² Véase la Memoria que la Cámara de Comercio e Industria de Jaén eleva a la Dirección General de Comercio, Industria y Trabajo en cumplimiento a lo dispuesto en el apartado 2º del Artículo 65 del Reglamento Orgánico, para su funcionamiento, año 1913, p. 3.

²⁰³ Véase para más información sobre los latifundios la obra de Pascual CARRION (1975²): *Los latifundios en España. Su importancia. Origen. Consecuencias y solución*. Barcelona, Ariel, edición ampliada y revisada.

En torno a 1877 la provincia era propiedad mayoritariamente de títulos de nobleza, según recoge Andrés Cárdenas²⁰⁴ y se muestra en la Tabla II:

Tabla II. Propietarios de las tierras de Jaén en torno a 1877

Propietarios	Términos de las Fincas
Marqués de la Laguna	Garcíez, Baeza, Mancha Real
Marqués de Blanco Hermoso	Fuensanta, Arjona, Martos, Villargordo, Jaén
Marqués del Donadío	Úbeda, Jódar, Vilchez, Quesada, Alcalá la Real
Duque de Montemar	Torredonjimeno, Jaén, Santo Tomé, Mengibar
Conde de Gracia Real	Andujar, Baños de la E., Marmolejo, Higuera de A., Villanueva de la R.
José Herrasti	Arjona, Higuera de A., Villanueva de la R., Jaén
José Messia Orozco	Úbeda
Duque de Medinaceli	Espeluy, Arquillos, Navas de S. Juan
Marqués de Romero Toro	Alcaudete, Jaén, Torredelcampo
Marqués del Contadero	Úbeda, Bailén, Martos, Marmolejo, Andújar, Arjonilla, Quesada, Villanueva de la R., Santiago de Calatrava

Fuente: CARDENAS MUÑOZ, Andrés (1977): *Jaén 1900-1977. La mirada de un siglo*. Murcia, Ed. Diario Ideal, p. 15.

Treinta o cuarenta años después la estructura de propiedad no se había alterado sustancialmente, Aunque determinadas operaciones hubieran cambiado el nombre de algunos propietarios. Poco más de 400 propietarios poseían el 40% de las mejores tierras de cultivo²⁰⁵, con la importancia política que este hecho tenía en el sistema canovista de representación, sobre todo, si se tiene en cuenta que la inmensa mayoría de la población jiennense (más del 80% entre 1880 y 1915) era analfabeta por lo que el control del mundo rural estaba plenamente asegurado.

²⁰⁴ CÁRDENAS MUÑOZ, Andrés (1977) Op. Cit. p. 15.

²⁰⁵ GAY ARMENTEROS, Juan Carlos (1978) Op. Cit. pp. 165-166.

La otra actividad económica del período es la minería localizada en el área de Linares y pueblos circundantes, que pasa por etapas, de crisis y dificultades hasta 1885-86; expansiva durante la década de los años 90; de recesión al comenzar el siglo XX; de crecimiento, sobre todo en La Carolina, cuando los aires bélicos desde 1912 estimulan en toda Europa el consumo del plomo y sus derivados.

La industria en sentido moderno, al margen de la relacionada con la actividad minera, era casi inexistente. Se reducía a pequeños talleres artesanales y locales o a alguna iniciativa dedicada a la transformación de los productos agrarios, en especial los derivados del olivar y los cereales. Julián de Mores y Sanz, Gobernador Civil de Jaén, informa en 1887 que a industria más sobresaliente eran los molinos harineros de los que había 230, seguidos de 222 molinos de aceite y almazaras²⁰⁶.

Situación económica y social de la Provincia lastrada por la débil infraestructura comercial y financiera y el estado general de las comunicaciones. Se terminaron en este período la carretera en dirección a Granada y el enlace desde Úbeda hacia Levante, pero la gran esperanza de la época era el ferrocarril, signo de modernidad, de dinamismo y de progreso, el cual se dilató demasiado tiempo. Y cuando se trazó no tuvo en cuenta a Jaén²⁰⁷.

En una etapa fundamental en la modernización de España gran parte del desarrollo se realizó a costa de la marginación de las áreas rurales, predominantes en Andalucía. Los desequilibrios se incrementaron y se agrandaron las diferencias tanto por intereses foráneos como por la propia oligarquía andaluza, más preocupada en invertir fuera que en promover un arriesgado desarrollo interno.

Esto le permitía, entre otras ventajas, mantener una abundante masa de jornaleros amenazados por el paro, sumidos en la incultura, sometidos a permanente indefensión. Férrea estructura social, de la que Jaén es un claro exponente, que aseguraba un sistema de control político y una forma de dominación de la clase privilegiada sobre el conjunto de la población.

²⁰⁶ MORES Y SANZ, Julián (1887): *Memoria referente a la Provincia de Jaén*. Jaén, Topografía del hospicio de hombres a cargo de D. José Rubio.

²⁰⁷ ARTILLO GONZALEZ, Julio (1982) Op. Cit. p. 646.

3.3.2. La vida política en la época del caciquismo

La Restauración intentó ser una etapa de normalidad civil. En gran parte, lo consiguió. Sin embargo, el coste social del proyecto canovista es bien conocido, se caracterizó por el divorcio existente entre la teoría y la práctica, la apariencia y la realidad. La teoría está representada por la Constitución de 1876 y una serie de leyes electorales que enmascaran con habilidad la ficción de un sufragio, restringido primero y "universal masculino" desde 1890. La práctica es la aplicación de la normativa electoral en cada caso.

Para que el sistema funcionara sin graves riesgos, Antonio Cánovas arbitró la existencia de dos partidos, el Conservador dirigido por él y el Liberal, anteriormente llamado Partido Fusionista²⁰⁸, creado por Práxedes Mateo Sagasta, marginando por la derecha y por la izquierda a quienes rechazaban el programa restaurador. Con el fin de evitar pugnas inútiles y aspiraciones desmedidas de poder, se estableció un turno pacífico que les permitía, rotativamente, acceder a las instancias de decisión ejecutiva, falseando sistemáticamente las elecciones. Entre otras razones, para eso existía el "caciquismo". Lo decidido en Madrid entre los dirigentes de los Partidos y el Gobierno, se difundía por todo el país a través de los Gobernadores Civiles hasta concretarse en cada lugar gracias a la habilidad, capacidad de persuasión o presión de los caciques locales -personajes que por su posición social y económica controlaban el electorado de una comarca, al que obligaban a votar de acuerdo con las directrices señaladas por los dirigentes conservadores y liberales- sobre un electorado hecho de clientelas, fidelidades y temores²⁰⁹.

Si la práctica política de la Restauración se basaba en una sociedad muy ruralizada, Andalucía ofrecía campo más que abonado para el desarrollo de sus corruptelas. Y Jaén poseía unas determinadas peculiaridades que, sin ser exclusivas, adquirieron en la provincia unas especiales dimensiones: por una parte, pobreza ideológica y orgánica de los partidos, implantación muy débil, carencia de

²⁰⁸ TUÑÓN DE LARA, Manuel (1992) Op. Cit., p. 210.

²⁰⁹ ARTILLO GONZALEZ, Julio (1982) Op. Cit., pp. 648-649.

una motivación por el papel tan limitado que jugaban en la vida provincial. Por otra, importancia sustitutiva del caciquismo, que llenaba el vacío orgánico dejado por los partidos. Y por último, el predominio político del aparato administrativo que encabezaba el Gobernador, quien dirigía y controlaba desde arriba la práctica caciquil. Era la clave política del sistema y Jaén llegó a aportar 143 gobernadores civiles a la Restauración.

Los procesos electorales estaban sometidos a demasiadas presiones caciquiles, a manejos más o menos evidentes y a enjuagues de cualquier tipo. De ahí las protestas y las denuncias de unos candidatos contra otros que llegaban a veces a la Comisión de escrutinio de las Cortes o exigían la intervención del propio Tribunal Supremo.

3.3.2.1. Los partidos en Jaén

Conservadores y Liberales, según el falso bipartidismo de Cánovas²¹⁰, fueron los grandes protagonistas del período restaurador. Partidos como puras máquinas burocratizadas pensadas para la conquista de un poder tan ambicionado que, para que no se escapara, acudían a pactos y componendas. Ideológicamente eran tan parecidos que Conservadores y Liberales pugnaban entre sí con el objetivo de dotar de una ficticia credibilidad al sistema y ofrecer periódicas alternativas de recambio a un régimen que, prescindiendo de quien ostentara el poder, seguía siendo siempre sustancialmente el mismo.

El Partido Conservador ofrecía una imagen más elitista y oligárquica pues las familias acomodadas de los grandes pueblos pertenecían a él en sus distintos niveles de miembros activos, votantes o simpatizantes. En Jaén se encontraba sólidamente establecido en dos grandes áreas: las comarcas agrarias al oeste de la capital y los pueblos de la Sierra Segureña²¹¹. Entre sus personajes y líderes destacados sobresalen, Francisco Javier de Palacio y García de Velasco, conde de las Almenas, conservador intransigente y duro Gobernador Civil que fortaleció al Partido en los años iniciales de la Restauración; José Bonilla y Forcada, que ejerció gran influencia en la Capital, como la familia Pasquau en Úbeda; el marqués de

²¹⁰ TUÑÓN DE LARA, Manuel (1992) Op. Cit. p. 208.

²¹¹ Nomenclatura provincial de 1910.

Foronda en Cazorla o los García de Zúñiga primero y Manuel Sáenz de Quejana después, en Villacarrillo. José Yanguas y Messía establecerá su liderazgo político en la zona de Baeza y Linares en los años finales de la Restauración, representando ya la connivencia con la dictadura primorriverista²¹².

Especial importancia tuvo la prensa como elemento difusor y propagandístico de las ideas políticas partidistas²¹³. La prensa conservadora en Jaén tuvo en la familia Guindos su exponente inicial más significativo. En 1876 aparece ya *"El Industrial"*, promovido, editado y dirigido por este grupo. Otra serie de publicaciones de corte conservador anteceden a *"La Regeneración"*, surgida en 1896 y que gracias al apoyo económico de José de Prado y Palacio, absorbe en 1903 a *"El Industrial"*. Durante más de treinta años *"La Regeneración"* fue portavoz del Partido en la Provincia y el más sólido baluarte de las ideas conservadoras. Fuera de la Capital la prensa conservadora no alcanzó nunca importancia ni estabilidad. Sobresalen sólo algunos diarios como *El Ideal Conservador* de Úbeda, *La Restauración* en Linares y *El Noticiero Iliturgense* en Andújar que empieza a publicarse en 1903.

Por su parte, el Partido Liberal de Jaén tenía afiliados de menos raigambre. Aunque sus dirigentes procedieran también de un entorno socio-económico alto, de burgueses más que de grandes terratenientes que elegían como profesión la abogacía, carrera con la que se identificaba la burguesía de la época²¹⁴; salvo alguna que otra presencia nobiliaria, como el Marqués de Ahumada o el Conde de la Dehesa de Velayos, no tenían un origen tan vinculado a los intereses agrarios y latifundistas. Ofrecía una imagen más homogénea y mejor organizada; sus fáciles y frecuentes éxitos electorales así parecen demostrarlo. Una serie de factores sociales y políticos lo pueden explicar: cobertura provincial más amplia, zonas de influencia en distritos vitales (Martos, Úbeda, La Carolina, Linares, etc.) y una prensa sólida y bien distribuida que proyectaba una imagen de mayor cercanía al ciudadano común.

La extracción social de los líderes y personalidades de ambos partidos era muy similar, sin embargo, a niveles locales y rurales determinados sectores del

²¹² ARTILLO GONZALEZ, Julio (1982) Op. Cit. p. 653.

²¹³ MORAL RONCAL, Antonio Manuel (2011): "La prensa y las culturas políticas carlista y liberal durante el Sexenio Revolucionario (1868-1874)", en *Torre de los Lujanes: Boletín de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País*, núm. 68, pp. 115-141.

²¹⁴ SÁNCHEZ LOZANO, María José (2001) Op. Cit. p. 75

liberalismo actuaban con cierto estilo populista. No por casualidad, entre los líderes del Partido Liberal predominan los periodistas, desde Joaquín Ruiz Giménez, el más caracterizado e histórico de sus miembros, hasta el también abogado Virgilio Anguita, pasando por el ubetense José Gallego Díaz o el giennense de adopción Julio Burell; fue frecuente el activo compromiso de políticos y periodistas.

Esta es una de las razones que explica la importancia de la prensa liberal en Jaén a pesar de la fugacidad de algunas de sus publicaciones. Tomando globalmente el periodo que ahora estudiamos, más de sesenta títulos conformaban un panorama editorial tan amplio como diverso. Hay algunos periódicos que destacaron por su influencia, su tirada o su estabilidad; por ejemplo, *"El Liberal de Jaén"* (1890-1993), órgano del Partido a nivel provincial y *"La opinión"* (1890-1917), editado en Úbeda y cuyo promotor fue José Gallego Díaz.

Tal vez la más importante lacra del liberalismo provincial fuera la división interna y el enfrentamiento personal entre los cabecillas de las distintas tendencias. El Partido careció en Jaén de un liderazgo indiscutido, como el que ejercía Prado y Palacio en el seno del conservadurismo. Sufrió más que su adversario electoral la lógica descomposición de los partidos dinásticos. Aunque hubo una evolución interna desde la hegemonía histórica de los ortodoxos, dirigidos primero por Juan Montilla Adán o Ruiz Giménez, y después por Virgilio Anguita, al predominio final de los liberales demócratas y canalejistas, representados en Jaén por Julio Burell y Niceto Alcalá Zamora, dos cordobeses que repitieron en esta provincia éxitos electorales continuados desde la segunda década del siglo XX²¹⁵.

3.3.2.2. La acción de las fuerzas políticas

Durante los primeros años del siglo XX sobrevive, sin profundas alteraciones, el sistema canovista instaurado en la etapa anterior. Los grandes partidos continúan en el turno pacífico superando sus crisis internas hasta que se perfilan dos políticos, Maura y Canalejas, llamados a aglutinar y dirigir ambas fuerzas. Sin embargo, nuevos grupos políticos vienen a complicar el esquema finisecular. Las organizaciones proletarias y el partido regionalista se interfieren como cuña en la

²¹⁵ ARTILLO GONZÁLEZ, Julio (1982) Op. Cit. p. 655.

estructura parlamentaria y vienen a crear con sus respectivas reivindicaciones una continua atmósfera de tensiones y hasta violencia.

Alfonso XIII es proclamado mayor de edad en 1902 y desde el primer consejo de ministros que presidió, en versión transmitida por el conde de Romanones²¹⁶ que asistió, pudo verse una condición del Rey: su particular concepción de los deberes y derechos constitucionales de la Corona, reclamando una presencia activa en las decisiones, sobre todo las relacionadas con el Ejército.

La incidencia de los partidos y grupos que se oponían al sistema canovista fue, en líneas generales, bastante limitada hasta comienzos del siglo XX cuando la influencia de la oposición se haga ostensible y creciente. Las propias contradicciones del régimen, la mayor conciencia electoral de los sectores urbanos y laborales, la inteligencia electoral de republicanos y socialistas, el frente de lucha social integrado por anarquistas y socialistas, y algunos otros factores, determinaron este avance de la oposición, en especial la de izquierda.

El terrorismo anarquista iniciado a finales de siglo culmina en la Semana Trágica de Barcelona (1909), el primer ensayo de revolución proletaria cuyas consecuencias para el Gobierno fueron que todos los partidos políticos se concitaron contra Maura hasta obligarle a abandonar el poder. De nada le sirvió intentar la regeneración del sistema mediante la destrucción del caciquismo, auténtico cáncer político de la Restauración –en opinión de Raimond Carr, la manipulación electoral a través de los caciques, o patronos locales, empleados por cada uno de los partidos dinásticos con el fin de asegurarse una mayoría cómoda en las Cortes²¹⁷–, y conceder un razonable número de escaños a la oposición para mantenerla dentro del juego político. Para ello nada mejor que elecciones sinceras, la reforma de la administración local y solucionar el problema catalán con una descentralización administrativa.

El objetivo era conseguirlo del modo más pacífico posible, por medio de pactos o de convenios locales que garantizaran la victoria en las urnas del partido que había recibido la confianza del Rey para gobernar en cada turno, repartiéndose los puestos de representación política y designando a los candidatos. A este proceso se le conocía como el *encasillado*²¹⁸. Ciertamente que los liberales no

²¹⁶ ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, Julio (1992) "La España de los "revisionismos". Op. Cit., p. 269.

²¹⁷ CARR, Raymond (1999⁶) Op. Cit., p. 31.

²¹⁸ TUSELL, Javier (1976): *Oligarquía y caciquismo en Andalucía 1890-1923*. Barcelona, Planeta, pp. 23 y ss.

aportaron su concurso a esta solución no solo por considerarla fruto de un *"afán clerical y autoritario, sino también desfasado de la vida real"*²¹⁹. En todo caso, la caída fulminante de Maura tras la Semana Trágica de Barcelona y la ejecución de Ferrer, supuso el fin del sistema turnante; Maura no pudo perdonar la campaña del bloque de izquierdas, al que se sumó el partido liberal²²⁰.

La normalidad constitucional quedó rota y poco tiempo más tarde la retirada de Maura de la actividad política y el asesinato de Canalejas acabaron por desmoronar a los partidos históricos. Desde entonces, y bajo el supuesto de la insinceridad del sufragio sobre todo en la España rural, el peso de las decisiones en materia de Gobierno va a gravitar peligrosamente sobre la Corona. Se suceden los gabinetes de gestión y concentración que no saben dar solución a los graves problemas planteados, a los que viene a sumarse la Guerra de Marruecos. Momento en el que se rompe la colaboración de liberales y conservadores y aparecen divisiones en el seno de ambos partidos.

Pero hubo acciones realizadas por grupos no vinculados directamente a los partidos políticos para responder a los múltiples problemas de una buena parte de la población. Empiezo refiriéndome a las promovidas por católicos, por ejemplo en torno al llamado catolicismo social que tuvo cierto éxito en Castilla la Vieja y en la zona valenciana, pero menos en Andalucía; sólo lo encontramos en Granada y algo en Córdoba y Cádiz. En la provincia de Jaén fue el sindicalismo de carácter confesional el que tuvo hacia 1916 cuatro centros; en Andújar se organizó en torno a la Caja de Ahorros controlada por eclesiásticos, y llegó a lanzar en la primera década del siglo un periódico de corto alcance: *"El Obrero Católico"*. En Úbeda existía un Círculo Católico de Obreros en 1911 que, años después, se ampliaría con el denominado Sindicato Agrícola capaz de lanzar en 1918 un boletín quincenal de tono moralizante, e incluso organizar actos propagandísticos en pueblos limítrofes como Baeza, Rus, Canena o Torreperogil²²¹.

Perdida con la desamortización la influencia social que le daba su poder económico, la jerarquía eclesiástica y los sectores más tradicionales, habían reorientado su presencia hacia dos actividades públicas que, de alguna manera, sustituían el control perdido: los medios de comunicación y la enseñanza. La

²¹⁹ CARR, Raymond (1999⁶) Op. Cit. p. 460.

²²⁰ PUELLES BENÍTEZ, Manuel (1991) Op. Cit., p. 234.

²²¹ ARTILLO GONZÁLEZ, Julio (1982) Op. Cit., p. 655.

actividad periodística de la Iglesia en la provincia de Jaén fue bastante intensa y una de las más vivas de toda Andalucía. Entre sus diversas publicaciones destaca *"El Pueblo Católico"*, que aparece en 1893. Fue uno de los diarios del catolicismo militante más incisivos de toda la región andaluza hasta que se cierra en 1935 en defensa de la Iglesia y de las organizaciones católicas.

Respecto a la enseñanza, la actividad de la Iglesia no dejó de ser importante. Aunque no llegara a crear grandes centros de élite como ocurrió en otras zonas andaluzas; pero sí se abrieron colegios en las más ricas e importantes comarcas de la provincia como Linares, Andújar, Jaén, Martos y Úbeda.

La opinión de izquierda estuvo representada por republicanos, anarquistas y socialistas. Fue, sin duda, una oposición muy dura que provocó en Prado y Palacio una intervención pública en la que convocaba a *"las personas de orden"*, y las invitaba a superar el espíritu partidista a fin de *"evitar una revolución antirracional, anticristiana y anárquica"*²²². Las características y la implantación de cada uno de esos grupos era muy distinta; se podrían definir en conjunto con estos trazos diferenciales: la división en el republicanismo, la débil implantación en el anarquismo, el progresivo ascenso en el socialismo.

En Jaén republicanos posibilistas, demócratas, federales, radicales o reformistas, se enfrentaban entre sí y se repartían una menguada clientela²²³. La época dorada del republicanismo jiennense de la Restauración hay que situarla en la doble década de final de un siglo y comienzo del otro. Su actividad numerosa y combativa en la prensa fue esencial: desde Jaén y Linares se difundía el ideal republicano por distintos puntos de la geografía provincial. Una de las cabeceras más significativas sería *El Clarín* que apareció en 1884 para convertirse en una de las publicaciones más significativas del republicanismo en Jaén. Los años iniciales del siglo XX serán los de algunos importantes éxitos electorales para los republicanos.

El anarquismo, que había tenido una cierta tradición en Linares y Úbeda, se hundió en los años iniciales de la Restauración. Hasta la segunda década del siglo no se advierte una presencia anarquista de alguna importancia en la provincia. Para

²²² Ibídem p. 656.

²²³ Véase, sobre la vida política de esta época, los partidos de turno y las familias políticas TUÑÓN DE LARA, Manuel (1978): *Luchas obreras y campesinas en la Andalucía del siglo XX. Jaén (1917-1920). Sevilla (1930-1932)*. Madrid. Siglo XXI, pp. 21-26.

entonces ya se había creado la CNT en Barcelona²²⁴ y el tránsito andaluz hacia el anarco-sindicalismo estuvo representado por la Federación Nacional de Agricultores (FNA), creada en Córdoba en 1913²²⁵.

La historia del socialismo giennense es la de un ascenso tan continuado y sólido que convirtió a la provincia de Jaén en uno de los enclaves tradicionales del socialismo español. El 30 de abril de 1887 se crea en Linares, donde existían ya sociedades obreras de socorro y resistencia, la Agrupación Socialista Local. Era la tercera que se fundaba en Andalucía Aunque su proyección y trascendencia sólo era superada por la de Málaga, ambas las únicas agrupaciones andaluzas presentes de manera continuada en los cuatro primeros congresos fundacionales de PSOE.

Arrancando del núcleo de Linares donde es preciso destacar a Sebastián López Brosoise, Domingo Ochoa y, sobre todo, al maestro laico José Lorite Castor, el socialismo se difundirá por la cuenca minera. El otro eje de difusión estuvo en Jaén, ciudad en la que primero en 1889, y de manera definitiva desde 1892, existe también un Comité o Agrupación Local; desde la capital, el socialismo penetrará en las comarcas agrarias circundantes.

Por su parte, el sindicato socialista, la UGT, discurrió por la provincia con distinta suerte y, sobre todo, con mayor dificultad, entre otras razones porque la estrategia agraria de los socialistas aún no estaba suficientemente elaborada. Habrá que esperar a los primeros años del siglo XX y a la coyuntura revolucionaria de 1917-1920 para que el socialismo agrario despegue con fuerza²²⁶.

Pero para entender el movimiento político que se desarrolló a principios de siglo en Jaén, es conveniente detenerse en cuál era la estructura social en la provincia en esa época. Seguía existiendo una pirámide social, según apunta Andrés Cárdenas, tan lógica como injusta e indignante²²⁷. Arriba estaban aquellos pocos que habían conseguido un título nobiliario o pertenecían a la llamada alta burguesía, que se acercaban al centenar. A todas las pocas y escasas familias de ese vértice de la pirámide les caracterizaba un parecido nivel de riquezas, privilegios

²²⁴ A finales de 1910 en el Congreso Nacional Obrero convocado por la Solidaridad en el Teatro de Bellas Artes de Barcelona, se pondrían los cimientos de la Confederación Nacional del Trabajo (C.N.T.). Véase AROSTEGUI SÁNCHEZ, Julio (1992) Op. Cit., p. 295.

²²⁵ ARTILLO GONZALEZ, Julio (1982) Op. Cit., p. 657.

²²⁶ *Ibidem*, p. 658.

²²⁷ CÁRDENAS MUÑOZ, Andrés (1977) Op. Cit. p. 16.

y bienestar; eran los que tenían todo el poder y los destinatarios de todas las servidumbres posibles.

Los integrantes del siguiente nivel eran los de la llamada pequeña burguesía, aquellos propietarios de negocios florecientes, industriales o profesionales que tenían siempre la vista puesta en el escalón más alto de la pirámide social. Luego estaba la llamada clase media. Y por último, esa gran masa de obreros, jornaleros del campo y gentes sin oficio ni beneficio, que apenas podían subsistir. Por eso no es extraño que estas circunstancias fueran fraguando el malestar de tantos ciudadanos que oían que un sindicalista llamado Pablo Iglesias se había puesto al frente de un partido que preconizaba la igualdad social.

Se incrementa la conciencia de clase, las manifestaciones de protesta, y el líder provincial José Lorite contabilizaba por entonces casi veinte sociedades obreras (de resistencia o de socorros mutuos) repartidas por distintas áreas de la provincia, con 2.248 afiliados²²⁸. Gracias a una labor tenaz de difusión y organización, unida a esporádicas aventuras de la prensa socialista (*El Obrero de Jaén*, Jaén 1890; *El Defensor del Obrero*, Jaén 1905; *La Voz del Pueblo*, Linares 1915, etc.) se produjeron los primeros y trabajados éxitos electorales.

En 1905 Juan A. Ruíz Barrio se convierte en Mancha Real en el primer concejal socialista de Andalucía, y en 1909 Torredonjimeno es el primer pueblo con alcalde socialista, Francisco Villar. Como escribió Antonio M^a Calero, "*conseguir una votación nutrida, y desde luego un acta de concejal por parte de una sociedad obrera rural, viene a ser un síntoma casi infalible de la fuerza de clase*"²²⁹. Y puede decirse que más aún si tal hecho se produce en el férreo marco legal de la Restauración. Pero desde entonces el socialismo era una fuerza política con la que había que contar; en 1915 consiguieron diez concejales. El mismo año en el que el PSOE de Jaén pasó a ser uno de los primeros de España por el número de localidades con agrupaciones organizadas.

²²⁸ TUÑÓN DE LARA, Manuel (1978) Op. Cit. p. 23.

²²⁹ CALERO AMOR, Antonio M. (1976): *Movimientos sociales en Andalucía, (1820-1936)*. Madrid, Siglo XX, p. 46

3.4. CRISIS DE LA RESTAURACION Y DEL SISTEMA PARLAMENTARIO (1917-1930)

El año 1917 es una fecha clave en la historia contemporánea; como bien apunta Manuel Puelles, se puede definir como el año de la triple crisis: militar, política y social²³⁰. El crecimiento económico de los años de la neutralidad empieza a descender mientras los precios suben de manera sorprendente. A los problemas económicos y sociales hay que añadir las inquietudes políticas de carácter regionalista, el malestar de sectores militares, los desastres de la guerra marroquí, la descomposición de los partidos del turno o el continuado protagonismo de las fuerzas sociales; todo ello va a estallar de forma casi incontenible en 1917. Es claro signo de que el sistema político diseñado por Cánovas hacía aguas por todas partes; en opinión de Lacomba, *"la triple crisis de 1917 hiere de muerte al sistema Canovista"*²³¹.

En el período 1917-1923 se producen trece crisis de Gobierno totales y treinta parciales pues, como apunta Carr, *"entre 1918 y 1923, España iba a ser escenario de uno de los conflictos sociales más salvajes de la posguerra europea"*²³². El intento de la Asamblea de Parlamentarios en 1917, deseosos de una reforma constitucional, fracasa al abstenerse los mauristas y al quedar circunscrito a los partidos catalanistas, republicanos y socialista; además de por la huelga general del mismo año que aparta de este propósito al ejército y a amplios sectores de la burguesía.

Los Gobiernos de concentración nacional se mostraron incapaces de superar la división de partidos y, Aunque se adoptan algunas medidas positivas como la jornada laboral de ocho horas, se consuma la descomposición del sistema sin que se sustituya por otro. La sublevación de las cábilas del Rif en 1921 contra el protectorado español, el desastre de Annual y la pérdida de casi todas las

²³⁰ PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1991) Op. Cit. p.234.

²³¹ LACOMBA, Juan Antonio (1970): *La crisis española de 1917*. Madrid, Ciencia Nueva, p. 345.

²³² CARR, Raymond (1999⁶) Op. Cit., p. 126.

posiciones españolas en Marruecos, agravaron una situación que desemboca en la dictadura de Primo de Rivera²³³.

La muerte de la Restauración y del sistema canovista sería disimulada, en opinión de Julio Artillo²³⁴, tras los muros de los cuarteles entre 1923 y 1930. Se trata, por tanto, de dos momentos bien diferenciados Aunque perfectamente relacionados entre sí: el que se abre en 1917 con la crisis final del modelo bipartidista y la dictadura de Primo de Rivera de 1923 a 1930. El golpe de Estado del capitán general de Cataluña Miguel Primo de Rivera proclama la dictadura. Inmediatamente se nombra un directorio militar y se empiezan a adoptar medidas encaminadas al restablecimiento del orden público y al saneamiento de la Hacienda. También decide acabar con la impopular guerra de Marruecos mediante la colaboración con Francia en la sumisión de los cabileños²³⁵.

3.4.1. La coyuntura conflictiva de 1917-1923 en Andalucía

Desde fines de 1916 y hasta comienzos de 1921, la tensión social y política no hace sino incrementarse en toda España. Como ha podido escribir Tuñón de Lara en su monografía giennense²³⁶, en estos años se alcanza la cota más elevada de conflictividad desde el comienzo de la Restauración.

Al analizar esta etapa crítica se ha puesto de relieve el desfase cronológico entre la acción del proletariado industrial y la de los jornaleros del sur. Mientras la protesta reivindicativa de los primeros se concreta ya en 1916 con una serie de huelgas que culminarán en el verano de 1917, pues los trabajadores jóvenes demandaban salarios más elevados en un momento de inflación provocada por la guerra y en favor de la promoción por la antigüedad²³⁷, la incorporación revolucionaria del campesinado andaluz se retrasará varios meses y tendrá su año eje en 1919. No puede olvidarse lo que se ha dado en llamar el *"trienio bolchevique*

²³³ HOFSTÄTTER, Hans H.-PIXA, Hannes (1980) Op. Cit., p. 175.

²³⁴ ARTILLO GONZÁLEZ, Julio (1982) Op. Cit., p. 658.

²³⁵ HOFSTÄTTER, Hans H.-PIXA, Hannes (1980) Op. Cit. p. 202.

²³⁶ TUÑÓN DE LARA, Manuel (1978) Op. Cit., p. 6.

²³⁷ CARR, Raymond (1999) Op. Cit., p. 121.

*del campo andaluz*²³⁸, que se corresponde más exactamente con los años 1918-1920.

Sin olvidar lo que pueda haber de mimetismo revolucionario con otros contextos, debemos destacar la situación coyuntural que Jaén experimenta, en la que intervienen múltiples factores. Uno a destacar es que la coyuntura post-bélica interrumpió bruscamente el boom económico de los años precedentes; en Andalucía de manera especial porque las necesidades de la guerra habían estimulado al menos la producción minera y la demanda de productos agrarios, movilizándolo al mismo tiempo el mercado de trabajo y el crecimiento de los salarios.

A lo que se añadieron otras circunstancias que agravaron la coyuntura socioeconómica provincial. En primer lugar la presión demográfica, pues ya el incremento en 1920 era considerable. En este año su población ascendía a 592.297 habitantes, con una importante característica socio-demográfica: la hegemonía mantenida por el sector primario²³⁹: de los casi 600.000 habitantes de 1920, el 64,6% vive de la agricultura, mientras el 35,4% restante se reparte entre la industria y los servicios²⁴⁰.

En segundo lugar las mismas oscilaciones productivas y el desajuste de precios y de salarios, que se reflejará de inmediato en el nivel de vida, en el creciente malestar social y en la conflictividad del período. A lo que ha de unirse la ya comentada descomposición del sistema político, una de las circunstancias fundamentales de la crisis de 1917 -puede incluso afirmarse que fue al mismo tiempo, efecto y causa de la situación-, y de los partidos que provocó un emerger final del caciquismo como fórmula subsidiaria de poder local. Ya no se trataba tanto de influir como de mandar; el cacique sustituye lisa y llanamente a alcaldes y concejales, atribuyéndose directamente poderes que antes ejercía de manera interpuesta. Así puede explicarse que el caciquismo fuera *"la consecuencia de la imposición de instituciones democráticas sobre una economía subdesarrollada y sobre lo que José Ortega y Gasset denominó una "sociedad anémica"*²⁴¹.

²³⁸ ARTILLO GONZÁLEZ, Julio (1982). Op. Cit., p. 659.

²³⁹ Sobre este tema informa ampliamente CARRION, Pascual (1975) Op. Cit.

²⁴⁰ *Reseña estadística de la Provincia de Jaén*. Instituto Nacional de Estadística. Madrid, (año correspondiente).

²⁴¹ CARR, Raimond (1983), Op. Cit. p. 35.

Por último señalar que, con la reorganización de las fuerzas de oposición, en la provincia crecen en estos años todas las tendencias del movimiento opositor. Incluso el sindicalismo confesional católico, tantas veces utilizado como contrapeso por los patronos, verá incrementada su presencia en Jaén. Según Tusell de los cuatro centros que funcionaban en 1916, se pasó a cuarenta y cinco en 1920²⁴².

Despunta también en Jaén el tema regionalista. El 29 de noviembre de 1917 se creó en la capital un Centro Andalúz conectado con los ideales que instituciones similares defendían en Sevilla o Córdoba en torno a Blas Infante. Nombres representativos de este movimiento a nivel provincial fueron Lázaro Lázaro, Inocencio Fe, Emilio Álvarez, Juan García Jiménez, Rafael Montero y Pedro de las Parras, que fue el primer presidente del Centro Andalúz y que representó a Jaén en la Asamblea de Ronda en enero de 1918, y en la de Córdoba en marzo del año siguiente²⁴³.

Sin embargo, son los socialistas el grupo más potente y homogéneo del movimiento obrero jiennense. Características del socialismo provincial en estos años eran su solidez organizativa y proyección externa, su desarrollo por comarcas en las que hasta entonces habían tenido poca aceptación, su implantación campesina a través de una intensa actividad sindical, su creciente poder de convocatoria, su conexión con los intereses de las masas explotadas, su capacidad de respuesta ante el acoso patronal y, como demostración de todo lo anterior, sus continuos éxitos electorales. En 1920, año cimero de este período, el PSOE consiguió sesenta y ocho concejales en dieciséis localidades con cerca de 12.000 votos en la Provincia, lo que representaba el 28% de los sufragios emitidos²⁴⁴.

La vida rural conservaba muy firmes las estructuras propias de las pequeñas comunidades, aldeas, valles, pueblos, comarcas. La diversidad de paisajes, de actividades productoras, así como el legado del pasado, mantenían aún vivísimos los particularismos. No se trataba solamente de un acervo costumbrista ya que a las creencias, ritos, vestimenta, alimentación, artes, se añadían modalidades específicas de actividad agrícola, de relaciones familiares y sociales, de vida política en sus relaciones con los poderes públicos. Pero compartían dos características comunes: la pobreza y la incomunicación. Escasez de medios económicos, falta de

²⁴² TUSELL, Javier (1976), citado por ARTILLO GONZÁLEZ, Julio (1982) en Op. Cit. p. 662.

²⁴³ ARTILLO GONZÁLEZ, Julio, (1982) Op. Cit. p. 662.

²⁴⁴ Datos recogidos en el Instituto Nacional de Estadística de Jaén.

instrucción, poca movilidad, limitaban el sentimiento de pertenecer a una comunidad, solo recordada por el pago de los impuestos²⁴⁵.

El año 1919 fue el momento decisivo de la lucha campesina porque la mayoría de las huelgas y manifestaciones se produjeron en el medio rural. Y la respuesta oficial y caciquil no se hizo esperar con distintas medidas: preventivas, como clausura de las Casas del Pueblo, suspensión de periódicos, etc.; represivas, como las intervenciones de la Guardia Civil, detenciones, destierros, apaleamientos, etc.; incontroladas, como la actuación de matones, organización de somatenes, etc.; electorales, como la detención de apoderados, compra de votos, falsificaciones de actas, etc.

Tanto la conflictividad como la capacidad de convocatoria o de afiliación de los organizadores de clase sufrieron una brusca interrupción poco después; había cansancio por el esfuerzo continuado de lucha, por los escasos éxitos obtenidos y por la dura represión sufrida. Además muchos sectores y, sobre todo, simpatizantes del socialismo al que venían apoyando con sus votos, se retraen voluntariamente ante la reiterada imposibilidad de vencer por esa vía la férrea estructura del caciquismo oficial; al llegar 1923 se respiraba en el ambiente una mezcla de decepción y de cansancio.

Las tasas de analfabetismo en la provincia de Jaén seguían siendo las más altas de España. La Comisión Central, encargada de proponer y aplicar los medios para combatir el analfabetismo, creada en 1922, había concedido a Jaén el calificativo de "zona de especial atención" pues en el Censo de 1920 la población analfabeta en esa provincia era de un 69%, la más alta de España, como lo había sido en el de 1910 con un 72% y repetiría puesto en el de 1930 con un 53%²⁴⁶; unos porcentajes que se incrementaban en el caso de las mujeres jiennenses, con un 78% en 1910, un 76% en 1920 y un 62% en 1930²⁴⁷. La estructura social eminentemente agraria, que no exigía saber leer y escribir para trabajar, junto a la falta de escuelas, contribuía a ese deshonroso puesto que la provincia ocupaba en el "ranking" cultural. Según reflejaba la Memoria de esta Comisión Central contra el Analfabetismo, en 1924 Jaén contaba con 437 unidades escolares, cuando de

²⁴⁵ MALERBE, Pierre C. (1982): "La agonía de la Restauración", en *Historia 16*, Extra XXIII, octubre, p. 13.

²⁴⁶ VILANOVA RIVAS, Mercedes-MORENO JULIÁ, Xavier (1992): *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid, CIDE, p. 190.

²⁴⁷ *Ibidem*, p. 194.

acuerdo con las disposiciones legales hacían falta casi 1400, teniendo en cuenta una ratio de sesenta alumnos por escuela²⁴⁸. Y el gasto en primera enseñanza por habitante según Censo, era de 3,05 pesetas -sólo Cádiz con 2,49 y Baleares con 3,04 quedaban por debajo- mientras que Soria invertía 9,96, León 9,10, Álava 6,85, o Burgos 8,53²⁴⁹.

También hay que contabilizar como aspectos en contra de cualquier programa de alfabetización la difícil orografía, la carencia de transporte en las zonas rurales y sobre todo, que las familias necesitaban el trabajo de niños y niñas desde muy temprana edad para conseguir los ingresos suficientes para la subsistencia²⁵⁰. La formación estaba reservada únicamente para quienes disponiendo de recursos económicos suficientes consideraban que el aprendizaje iba a ser fuente de mejores oportunidades.

En la provincia sólo había dos Institutos de Segunda Enseñanza, uno en la capital, y otro en Baeza²⁵¹. Muchos de los pueblos carecían incluso de escuelas públicas de primera enseñanza. Los Colegios privados con Internado solucionaban la enseñanza a las familias que podían costearlos. Las niñas podían estudiar, por ejemplo, en los Internados Teresianos de Jaén, Linares y La Carolina que *"ofrecían por 90 pts. mensuales locales amplios y cómodos, ventilados y alegres, donde reina un suave espíritu religioso y un acendrado españolismo, conviven las jóvenes estudiantes en un ambiente de fraternidad que es un recuerdo de sus propios hogares, y están en comunicación con personas de subido valor espiritual que son tutela y garantía de moralidad y buen sentido"*, según aparece en un anuncio publicitario de una revista de la época²⁵². Y en opinión del mismo Andrés Cárdenas, la competencia de estos Internados era el de las Religiosas Carmelitas, que ofrecían a sus internas *"una educación profundamente religiosa, unida a la instrucción que hoy exige la buena educación, además de labores de adorno"*²⁵³.

²⁴⁸ MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1924): *Analfabetismo: Memoria que la Comisión central creada por Real decreto de 31 de agosto de 1922, ha redactado en cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 16 del expresado Real decreto*. Madrid, Talleres del Instituto Geográfico.

²⁴⁹ *Anuario Estadístico de España de 1925-1926*. Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, p. 562.

²⁵⁰ CÁRDENAS MUÑOZ, Andrés (1977) Op. Cit. p. 55.

²⁵¹ CRUZ RODRÍGUEZ, María Alcázar (2002): *Historia del Instituto "Santisima. Trinidad" de Baeza (1869-1953)*. Jaén, Universidad de Jaén.

²⁵² CÁRDENAS MUÑOZ, Andrés (1977) Op. Cit., p. 18

²⁵³ *Ibidem*

Para los chicos estaba el Colegio San Agustín, en la Plaza de S. Bartolomé de la capital, que ofrecía por cien pts. mensuales *"dormitorios higiénicos dotados de luz eléctrica, grandes patios para recreos, educación moral y social esmeradísima, y alimentación sana y abundante"* ²⁵⁴.

3.4.2. La dictadura de Primo de Rivera (1923-1930)

El regreso de los militares a la política en 1923 no sorprendió demasiado. El cansancio de unos, los temores de otros y el descrédito de la política oficial vigente en todos, favorecieron esa especie de golpe blando y de aceptación con que fue recibida la proclama del Capitán General de Cataluña. Según Malerbe, las entrevistas del General con el Rey dejan suponer que éste estaba al tanto de lo que se preparaba²⁵⁵. Son muy escasos los signos de contestación y muy generalizadas las iniciales muestras de euforia o, al menos, de pasivo acatamiento.

El Gobierno restableció el orden, instauró la paz (fin de la guerra en Marruecos) y saneó la economía; pero concitó enseguida la animadversión de viejos políticos que comenzaron a dirigir sus ataques contra el trono, queriéndole hacer responsable de la ruptura de la normalidad constitucional. La mejora de la situación social gracias, en parte, al acuerdo con el partido socialista, junto a los éxitos financieros y militares, permitieron la suavización de la Dictadura. Pero en Diciembre de 1925 un Gobierno civil sustituye el Directorio militar, con el que Primo de Rivera pretende institucionalizar su régimen con el apoyo de la Unión Patriótica, especie de partido único creado por el general como *"reunión de hombres de todas las ideas"* ²⁵⁶. Los pasos siguientes de institucionalización de la Dictadura fueron la creación de la Asamblea Nacional en 1927, de carácter meramente consultivo, y el proyecto de Constitución de 1929.

En pocos años realizó un amplio programa de obras públicas que proporcionó al país una buena red de carreteras, no menos de cuatro mil quinientos edificios

²⁵⁴ Ibidem

²⁵⁵ MALERBE, Pierre C. (1982) Op. Cit., p. 49.

²⁵⁶ HOFSTÄTTER, Hans H.-PIXA, Hannes (1980) Op. Cit. p. 203.

para escuelas²⁵⁷, amplió y mejoró los ferrocarriles y acometió un importante plan de obras hidráulicas, llamó a las mujeres a participar en las instituciones y organismos de carácter político con el derecho al voto en las elecciones locales y la posibilidad de ser elegibles como concejales en Ayuntamientos, además de las trece parlamentarias nombradas para la Asamblea Nacional²⁵⁸. Sin embargo en el aspecto político la Dictadura se mostró incapaz de resolver varios de los problemas que había causado la crisis de 1917-1923: la distribución de la propiedad agraria, la creación de un sistema constitucional adecuado a las nuevas realidades, la resolución del problema regionalista²⁵⁹. Y sobre todo su final se precipitaría por la rebelión de estudiantes y profesorado universitario ante el polémico artículo 53 de la ley de reforma de la Universidad que equiparaba los estudios realizados en los Colegios de Enseñanza Superior de Agustinos de El Escorial y de Jesuitas de Deusto con los cursados en las Universidades²⁶⁰.

3.4.2.1. Jaén en la Dictadura

En Jaén, la llegada de la Dictadura se recibió con distintas y matizadas posturas; la euforia estuvo representada por la derecha, la extrema y la clerical. *El Pueblo Católico*, órgano oficial de esta corriente describía al Dictador como el guardián providencial que *guarda la brecha abierta en una muralla, brecha por la cual, si se abandonase, le sería fácil al enemigo penetrar*"; o como el *"ciclón que se llevó por delante las viejas organizaciones políticas"*²⁶¹, seguramente con el sentido de condena del antiguo caciquismo, en una postura común con otras corrientes de pensamiento, incluso muy distanciadas ideológicamente. El Partido Conservador no quiso manifestarse en un principio, y esperó unos días hasta el regreso a la provincia de Prado y Palacio. El Partido Liberal, por su parte, tampoco vio con malos ojos la Dictadura. Para el Partido Socialista aquella fue una difícil prueba por la línea

²⁵⁷ LÓPEZ MARTÍN, Ramón (1994): *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera. II Institutos y Universidades*. Valencia, Universidad de Valencia, p. 42.

²⁵⁸ DÍAZ FERNÁNDEZ, Paloma (2005): "La dictadura de Primo de Rivera: Una oportunidad para la mujer", en *Espacio, tiempo y forma*, núm. 17, pp. 175-190.

²⁵⁹ GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Carmen (2000): "La Dictadura de Primo de Rivera: una propuesta de análisis", en *Anales de Historia Contemporánea*, núm. 16, pp. 337-408.

²⁶⁰ LÓPEZ MARTÍN, Ramón (1994) Op. Cit., p. 178.

²⁶¹ Citas tomadas de ARTILLO GONZALEZ, Julio (1982): Op. Cit. p. 665.

de colaboración que la dirección nacional del partido mantuvo con aquel régimen²⁶².

Sobre los logros de la Dictadura desde el punto de vista material, los datos generales del país hablan de una serie de realizaciones en infraestructuras que contribuyeron a la modernización de España. Sobre el caso particular de Jaén, datos y estadísticas reflejan contradicciones. Las noticias de varios pueblos hacen referencia a determinadas mejoras en el equipamiento urbano y colectivo; a una política de hechos concretos y de absorción de mano de obra desempleada.

¿Pero cómo se encontraba la provincia de Jaén durante la Dictadura?

En cuanto a la demografía, la provincia de Jaén se inserta en esta época en una nueva dinámica de crecimiento, Aunque permaneciendo por debajo de la media nacional. Había iniciado desde los comienzos del siglo XX un proceso de reducción de la mortalidad, incluso por encima de la media nacional que estaba en el 16'3 por mil²⁶³; la tasa natalidad seguía la tendencia nacional de disminución del número de nacimientos; y en cuanto a los movimientos migratorios, a pesar de pertenecer a Andalucía Oriental, calificada por García Barbancho como tradicionalmente emisora de emigrantes, del total de 317.000 habitantes que se habían perdido entre 1900 y 1930, sólo correspondían a Jaén 26.765²⁶⁴. De esta manera Jaén alcanza en 1930 una población de 674.415 habitantes de hecho²⁶⁵, lo que contribuiría a que el índice de paro y la conflictividad social se elevasen hasta límites poco controlables.

En esta fecha la estructura de la población activa giennense, según Salvador Hernández²⁶⁶, estaba distribuida entre los siguientes campos: Industrias agrícolas, principalmente fabricación de aceite de oliva, con un 2,8% de la población activa, si bien dicho porcentaje no respondería a su importancia real en la economía de Jaén por el carácter eventual y poco especializado de la gran mayoría de los trabajadores

²⁶² MORAL SANDOVAL, Enrique (1986): "El socialismo y la Dictadura de Primo de Rivera", en JULIÁ DÍAZ, Santos (coord.): *El socialismo en España: desde la fundación del PSOE hasta 1975*. Madrid, Editorial Pablo Iglesias, pp. 191-211.

²⁶³ PÉREZ MOREDA, Vicente (1984): "Evolución de la población española desde finales del Antiguo Régimen, en *Papeles de Economía Española*, núm. 20, p. 27.

²⁶⁴ GARCIA BARBANCHO, Alfonso (1967): *Las migraciones interiores españolas, (Estudio cuantitativo desde 1900)*. Madrid, p. 37.

²⁶⁵ *Anuario Estadístico de España, 1930*.

²⁶⁶ HERNÁNDEZ ARMENTEROS, Salvador (1988): *Jaén ante la Segunda República*. Granada, Servicio de publicaciones Campus Universitario de Cartuja, pp. 19-21.

y porque las mujeres figuraban en los datos del Censo como trabajadoras del campo²⁶⁷.

Con una economía esencialmente agraria, la ganadería podría calificarse en la mayoría de la provincia, como un complemento de casi todas las familias dedicadas a la agricultura que aportaba una ayuda, un suplemento a la dieta alimenticia familiar.

Provincia eminentemente agraria, pero de agricultura anquilosada por la estructura de la propiedad de carácter latifundista. Del total de tierras útiles de Jaén, Aunque su implantación no era igual en toda la provincia, casi el cuarenta por ciento eran latifundios²⁶⁸, con la habitual deficiente explotación de sus posibilidades²⁶⁹; una de las razones por los que surgirán, como afirma Juan Carlos Gay, *"los más violentos motines y sublevaciones populares desde el primer tercio del siglo XIX hasta la Guerra Civil"*²⁷⁰.

Junto a esta fuerte concentración de tierras se podía encontrar también un no desdeñable número de fincas menores de diez hectáreas; minifundismo que traía consigo, por un lado la presencia de gran número de propietarios de escaso nivel de ingresos que tenían que buscar otros trabajos complementarios; y por otra, que obstaculizaba la racionalización de la explotación agraria.

La minería ocupaba el segundo lugar en la economía giennense, con su centro fundamental en Linares. Los productos extraídos eran sobre todo el plomo y el hierro, a gran distancia del anterior, en manos de pequeñas compañías familiares, o de grandes de capital mayoritariamente extranjero que exportaba fuera de la provincia y de la nación los minerales extraídos²⁷¹. De los escasos beneficios obtenidos para la provincia eran conscientes las autoridades giennenses que presionaban, sin resultado, ante las del Estado la creación de altos hornos para

²⁶⁷ Censo Electoral de la provincia de Jaén 1932. Instituto Nacional de Estadística.

²⁶⁸ Para el ingeniero agrónomo Pascual CARRION, defensor de la reforma agraria en la II República y estudios de los latifundios (1975, Op. Cit.), debían ser considerados como tales las propiedades mayores de 250 hectáreas.

²⁶⁹ BERNAL RODRÍGUEZ, Antonio Miguel (1979): "Cambios, modernización y problemas en la agricultura andaluza (SS. XIX-XX)", en *Revista de Estudios Regionales*, núm. Extra 4, p. 113-131. Para entender mejor la estructura social de la época se hace imprescindible consultar la obra de GARRIDO GONZALEZ, Luis (1990) *Riqueza y tragedia social*. Historia de la clase obrera en la Provincia de Jaén (1820-1939). Jaén, Ed. Diputación Provincial.

²⁷⁰ GAY ARMENTEROS, Juan Carlos (1978) Op. Cit., p. 141.

²⁷¹ *Ibidem*, p. 312.

la fundición del mineral y una red viaria que permitiera transformar la materia prima en Jaén. Sin embargo dichas peticiones fueron sistemáticamente desatendidas²⁷².

La debilidad de la infraestructura viaria de Jaén fue presentada repetidamente como una de las causas fundamentales del atraso económico de la provincia. Así lo refleja la Memoria que la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Jaén presenta en 1923 al Director General de Comercio y Seguros, en la que se afirmaba: *"Pues Bien, nuestra querida provincia, una de las primeras en la producción y quizá la primera en el pago de tributos, tiene que limitar aquella (la producción), sin ver reducidos éstos, por falta de vías de comunicación"* ²⁷³. Durante la Dictadura de Primo de Rivera estaba en construcción el ferrocarril Baeza-Utiel, pero se paralizaron en 1930 después de varias interrupciones y una fuerte polémica ya que su trazado había respondido más a intereses particulares que al general de la provincia. Además, era altamente costoso debido a la orografía del terreno y a los elevados costes que requería de mantenimiento²⁷⁴.

En cuanto al sector secundario era muy escasa su significación. La actividad industrial se polarizaba en torno a las necesidades inmediatas de la población; es el caso de la construcción, alimentación, calzado y vestido, con una estructura muy atrasada. De un total de 3.931 establecimientos industriales, más de la mitad eran talleres de tipo familiar, con el artesano-propietario y algún aprendiz²⁷⁵. La otra mitad, catalogada por la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Jaén como fábricas (de vinos y bebidas alcohólicas, de textiles, de cerámicas, de la rama de alimentación), sería pretencioso considerarlas como tales al carecer de una estructura empresarial moderna, capitalista, y con un radio de mercado muy reducido. Solamente en algunas de las fábricas derivadas del aceite se notaba un creciente interés de la oligarquía provincial por conseguir una estructura típicamente capitalista, a partir de sociedades anónimas o cooperativas de productores que contaban con maquinaria moderna y medios de financiación²⁷⁶. Sin embargo la mayoría eran fábricas con medios y organización empresarial rudimentaria, de tal forma que la conciencia de situación crítica del sector estaba muy extendida entre los productores jiennenses. Para Juan Ambrosio Benavides,

²⁷² HERNÁNDEZ ARMENTEROS, Salvador (1988) Op. Cit. p. 28.

²⁷³ CÁMARA OFICIAL DE COMERCIO E INDUSTRIA DE JAÉN: *Memoria Comercial de 1923*.

²⁷⁴ *Ibídem: Memoria Comercial de 1931*.

²⁷⁵ *Ibídem: Memoria Comercial de 1930*.

²⁷⁶ TUÑÓN DE LARA, Manuel (1978) Op. Cit. p. 14.

Presidente de la Cooperativa "La Unión de Olivicultores" de Jaén²⁷⁷, influía el descenso de los precios que no compensaban ni siquiera los gastos de cultivo. El mismo productor pone el acento en la saturación de los mercados, motivada, a su entender, por dos causas: la superproducción; y las manipulaciones que hacen del producto una serie de intermediarios a través de mezclas que desacreditaban el aceite de oliva.

Como remedio a esta situación crítica los empresarios agrícolas jiennenses se propusieron abrir nuevos mercados con la política de ayudas por parte del Gobierno, establecer un control riguroso que evitara las mezclas conseguir total libertad para exportar suprimiendo trabas burocráticas y administrativas, crear cooperativas de productores que redujeran los costes de producción y pudieran controlar el mercado, y eliminar los intermediarios que eran una sangría tanto para productores como para consumidores²⁷⁸.

Las consecuencias de la crisis del sector olivarero no sólo repercutió en la población directamente dependiente de él, sino también en el resto del sector agrario y en los sectores, secundario y de servicios. En esta línea se manifestó la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Jaén en la Memoria Económica que anualmente tenía que dirigir al Director General de Comercio y Política Arancelaria. En la correspondiente a 1929 afirmaba que *"el ínfimo precio a que se cotizan los caldos (...) de manera directa influye en la economía provincial (...), causando el latente malestar que tanto productores como comerciantes e industriales, sin olvidar las clases proletarias, sufren en los actuales momentos"*²⁷⁹.

Igualmente disminuyeron los precios los cereales; en este sentido de nuevo la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Jaén lo refleja en su Memoria de 1930: *"Los nulos rendimientos de la cosecha cerealista y aceitera del año 1930 han provocado la agudísima crisis de trabajo por la que pasa el elemento obrero, con su inseparable espectro de hambre y miseria; la merma de las operaciones en todos los negocios industriales, comerciales, mineros y agrícolas que han puesto en apurado y en casi desesperado trance a sus explotadores"*²⁸⁰.

²⁷⁷ *El Pueblo Católico*, Jaén, 13 de abril de 1930, p. 1ª.

²⁷⁸ *El Pueblo Católico*, Jaén, 13 de enero de 1930; 3 de abril de 1930; 4 de abril de 1930; 8 de mayo de 1930 y 3 de diciembre de 1930.

²⁷⁹ Cámara Oficial de Comercio e Industria de Jaén. *Memoria Comercial del año 1929*.

²⁸⁰ *Ibidem*, *Memoria Comercial del año 1930*.

Otro sector a considerar sería el terciario, que ocupaba el segundo lugar provincial en relación al porcentaje de trabajadores que ocupaba. Dentro de él eran las más importantes las ramas del comercio y de la administración. En el caso de las finanzas se carecía de un proyecto bancario y había una absorción por parte de Madrid de la acumulación de capital procedente de Jaén con inversiones en otras regiones más interesantes para la burguesía²⁸¹.

Concluyendo, de la estructura económica de Jaén en la década de los años veinte puede deducirse su atraso, estrangulada por una agricultura de carácter latifundista y una reducida demanda interior que afectaría, de forma decisiva, al desarrollo de los sectores secundario y terciario.

Crisis económica giennense a la que unimos el aumento de la conflictividad social, lo que lleva a los empresarios a manifestar a través de la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Jaén *"la necesidad imprescindible de una nueva y bien estudiada y orientada legislación social que ponga fin al estado intranquilo que se padece en todos los ámbitos"*²⁸². Argumento repetido constantemente hasta llegar a convertirse, en opinión de los empresarios, en la causa esencial del declive económico de la provincia.

3.4.2.2. Situación de las fuerzas políticas giennenses

A la altura de 1930 el intento de Primo de Rivera de construir un sistema político distinto del bipartidismo de la Restauración, que constituyera el marco legitimador de la retención del poder por las clases privilegiadas, había resultado un fracaso. Si a dicho fracaso político unimos la debilidad económica que afectaba a España al final de los años veinte, tendremos los factores esenciales del deterioro de la Dictadura, de un proceso que le irá restando el apoyo tanto de las fuerzas políticas partidarias del liberalismo y de un sistema parlamentario democrático, sino incluso de aquellas mismas fuerzas y sectores sociales que, desde el principio, le habían mostrado su ayuda.

²⁸¹ HERNÁNDEZ ARMENTEROS, Salvador (1978) Op. Cit. p. 30.

²⁸² CÁMARA OFICIAL DE COMERCIO E INDUSTRIA DE JAÉN: *Memoria Comercial del año 1930*.

También en Jaén, provincia que a decir de Julio Artillo *"no parece que fuera especialmente mimada por la Dictadura"*²⁸³, se hace manifiesta esta deserción de quienes, en su inicio, la acogieron con los brazos abiertos. En este sentido los empresarios giennenses mostraron su rechazo al régimen excepcional de Primo de Rivera; criticaron la marginación a que sometió a la provincia y la dejación de los intereses generales de Jaén para favorecer, en cambio, los personales de algunos personajes vinculados a la Dictadura. Incluso los tradicionalista-integristas, sector político que mantuvo su apoyo incondicional al dictador hasta el último momento, tuvieron que reconocer, muy a pesar suyo, la soledad que rodeó al régimen en su etapa final.

En estas condiciones, 1929 se convertirá en un año:

*"En que la calma aparente registrada hasta entonces, que había enmascarado continuos y graves conflictos, se convierte en una inacabable serie de tensiones económicas y políticas ante las cuales el régimen de excepción entra en su fase final, resolutoria y liquidadora que terminará con la dimisión del Marqués de Estella el 30 de enero de 1930"*²⁸⁴.

Por su parte, los monárquicos tradicionales conocedores, por experiencia, del poco respeto del monarca hacia las premisas constitucionales, tomarán una postura de retraimiento²⁸⁵, de manera que no hicieron nada para que la opinión pública no se desplazara hacia el campo republicano. Según el mismo autor, *"consideradas en conjunto las actividades de los grupos monárquicos se limitaron a las tomas de posición de sus líderes, que no intentaron movilizar a sus seguidores, ni tampoco hicieron nada por definir sus posiciones en la crítica coyuntura en que vivía el país"*²⁸⁶.

Por el contrario, los partidos de oposición, republicanos y proletarios, desarrollaron una intensa actividad que se verá acrecentada por la política de permisibilidad del gabinete Berenguer lo que, a decir de Malerbe²⁸⁷, hará que la

²⁸³ Ibídem.

²⁸⁴ MARTÍNEZ CUADRADO, Miguel (1986): *La burguesía conservadora. (1874-1931)*. Madrid, Alianza, p. 386.

²⁸⁵ ARTOLA, Miguel (1991): *Partidos y programas políticos, 1808-1936*. Madrid, Alianza, T. I, p. 572.

²⁸⁶ Ibídem p. 573.

²⁸⁷ MALERBE, Pierre C. (1977): "La dictadura de Primo de Rivera", en *Historia 16*, núm. Extra IV, p. 57.

burguesía vea surgir el espectro de la revolución, como en 1919-1920, llevándoles a la convicción de que mantener a la monarquía suponía asumir riesgos mayores que con la República.

En cuanto a las fuerzas monárquicas jiennenses, la Dictadura las había dejado inservibles para la nueva singladura política. Seis años de marginación los habían convertido en unos instrumentos incapaces de salvar la monarquía y el corrompido sistema de turno de partidos²⁸⁸. Conservadores y Liberales no lograron cumplir con su papel en el ámbito provincial. Fueron personas por lo general de mentalidad conservadora, extraídas de la derecha católica, del segmento más moderado y desideologizado de los antiguos partidos dinásticos y, de manera excepcional, hombres nuevos e independientes. Entre las personalidades más destacadas, resaltar algunos alcaldes de designación gubernativa como Baltasar Lara en Úbeda o Esteban Salmerón Camacho²⁸⁹.

Mayor importancia y responsabilidad política tuvieron los representantes de Jaén en la Asamblea Nacional. Carlos Gómez Vizcaíno, por los Ayuntamientos de la provincia y Concepción Loring, marquesa viuda de la Rambla; Mariano de Foronda y González Vallarino, primer organizador de la Unión Patriótica en la provincia; y el doctor Fermín Palma de indudable relieve como figura "independiente" y eficaz alcalde de la capital, presidente de la Diputación y jefe provincial de la Unión Patriótica²⁹⁰.

Sin embargo, las dos personalidades jiennenses especialmente vinculadas con la vida y la obra de la Dictadura, fueron el General Saro y el político conservador José Yanguas Messía. El primero fue miembro del Directorio Militar y tuvo un destacado papel en la resolución del conflicto marroquí. Yanguas llegó a ser Ministro de Estado en el Gabinete Civil y desde octubre de 1927 presidente de la Asamblea Consultiva Nacional. La influyente preponderancia de ambos en Jaén, en opinión de Julio Artillo, derivó en un enconado enfrentamiento, creándose dos tendencias, saristas y yangüistas, que rememoraba los mejores tiempos del caciquismo. Entre 1923 y 1930 Jaén tuvo seis gobernadores, lo que da idea de la inestabilidad y el conflicto de intereses que enfrentaba a los dos sectores preponderantes en la vida provincial.

²⁸⁸ TUÑÓN DE LARA, Manuel (1976): *La II República*. Madrid, Siglo XXI. T. I, p. 20.

²⁸⁹ ARTILLO GONZÁLEZ, Julio (1982) Op. Cit., p. 668.

²⁹⁰ *Ibidem* p. 669.

En cuanto al liberalismo, de mayor arraigo en la provincia, seguía sufriendo las consecuencias de carecer de una cabeza visible indiscutida. La división entre sus líderes - Ruiz Jiménez y Virgilio Anguita entre los liberales ortodoxos, y Julio Burell y Niceto Alcalá Zamora entre los demócratas y canalejistas²⁹¹, unido al silencio en que los sumió la Dictadura, hizo disminuir de forma importante su presencia en Jaén. Los primeros continuaron fieles a la monarquía, y los más avanzados, dirigidos por Niceto Alcalá Zamora, se decantaron por el republicanismo²⁹².

La Unión Patriótica, el partido único promovido por el Dictador, fue uno de los ejes de tensión en la provincia; tuvo más implantación y arraigo que en otras provincias andaluzas pues sus dirigentes realizaron una intensa campaña de captación y afiliación. El marqués de Foronda primero, y Fermín Palma después, consiguieron tener más de 55.000 miembros, 93 comités locales y un periódico, *Patria*, con unos 1500 suscriptores fijos²⁹³.

Esta era la situación de las fuerzas monárquicas en Jaén a la altura de enero de 1930. Su evolución a partir de la caída del General Primo de Rivera tenderá hacia una "recomposición" -término utilizado por Tussell²⁹⁴-, de los viejos partidos dinásticos, sobre todo a costa del sector más oportunista de la Unión Patriótica. Evolución que vendrá caracterizada por la apatía con que encararon la nueva situación, y por la incapacidad de los sectores monárquicos provinciales para sostener el régimen, unido a la desorganización y desunión reinante entre ellos.

Las primeras noticias sobre la reorganización de las fuerzas monárquicas aparecen a principios de febrero de 1930, y hacen referencia precisamente al General Saro. Según el diario ubetense *La provincia*, se quería constituir en torno a él un grupo "*esencialmente monárquico constitucional*" que tomaría el relevo del antiguo Partido Conservador y se inspiraría en las ideas del, hasta su muerte, indiscutible líder José del Prado y Palacio²⁹⁵.

Las fuerzas políticas, en un ambiente de semitolerancia oficial, se preparaban para el nuevo horizonte que se avecinaba con claridad. La derecha, por ejemplo, se

²⁹¹ Ibídem p. 665.

²⁹² HERNÁNDEZ ARMENTEROS, Salvador (1988) Op. Cit. p. 85.

²⁹³ ARTILLO GONZÁLEZ, Julio (1982) Op. Cit. p. 669.

²⁹⁴ TUSELL, Javier (1977): *La crisis del caciquismo andaluz (1923-1931)*. Madrid, Planeta, p. 266.

²⁹⁵ *La Provincia*, Úbeda, 11 de febrero de 1930, p. 1ª.

organiza en torno a un grupo autodenominado "Los amigos de Jaén", formado en 1929, y que proponía, entre otros objetivos:

*"Administración limpia y severa, paz cordial con perpetuo extrañamiento del caciquismo, progreso, orden, cultura, moralidad en las costumbres, fomento de cuantos intereses tienen arraigo en la provincia de Jaén (...) subrayamos además fuertemente nuestra profesión de fe monárquica constitucional, entusiasta, inquebrantable y perfectamente compatible con todos los avances de la libertad"*²⁹⁶.

El sector del liberalismo jiennense que aún permanecía fiel a la monarquía, inicia su recomposición siguiendo la línea marcada a nivel nacional por el Conde de Romanones y en torno a los líderes provinciales que habían permanecido marginados durante la Dictadura junto a otros oportunistas procedentes de la deshecha Unión Patriótica. Y el conservador y líder provincial Yanguas Messía, publicó en el periódico linarense *Diario Regional* un artículo anunciando su intención de continuar actuando en la política en varias provincias españolas, pero especialmente en Jaén. Manifestaba su decisión de ponerse al frente de sus seguidores para proteger y fomentar las fuentes de riqueza de Jaén y muy especialmente la agrícola y la minera²⁹⁷. Pocos días después, el que había sido presidente de la Asamblea Nacional primorriverista, viajó a Linares con el fin de formar una agrupación política que se llamaría Partido Social Conservador. En la reunión acordaron la elección democrática de juntas locales para estudiar las bases del nuevo partido²⁹⁸.

Proceso que se detendrá ante el proyecto de iniciar un partido político de ámbito nacional con el nombre de Unión Monárquica Nacional (UMN) que significará:

"Una movilización masiva de las clases altas a favor de una postura de marcada extrema derecha, propugnará la realización de una España grande, gloriosa, culta, cristiana, tolerante, ordenada, trabajadora, progresiva, respetada en el extranjero y con toda la fe puesta en sus

²⁹⁶ Este manifiesto de los "Amigos de Jaén" es publicado por el diario *La Provincia* el 26 de marzo de 1930, p. 1ª, tras la caída del Marqués de Estella.

²⁹⁷ Manifiesto recogido por el diario *La Provincia*, Úbeda, 21 de febrero de 1930, p. 1ª.

²⁹⁸ Noticia publicada por el *Diario Regional* de Linares, y recogida por *La Provincia* el día 2 de marzo de 1930.

*altos destinos, mostrándose partidarios de un gobierno fuerte y del restablecimiento del poder ejecutivo"*²⁹⁹.

En Jaén será la prensa integrista la que acoja con mayor alegría la llegada de este nuevo partido. Así el semanario *El Guadalquivir*, de carácter reaccionario, verá a la UMN como *"puerto en el que, entre esas anárquicas maquinaciones, puede hallar la paz esta gloriosa España, restaurada, engrandecida por la obra verdaderamente admirable de la Dictadura"*³⁰⁰.

Otro partido que hará su aparición en la arena de la política provincial será la Comunión Tradicional-Integrista (UTI), de escasa implantación en la provincia. Aunque dispuso de importantes órganos de prensa y, dada su vinculación con la jerarquía eclesiástica, tenía ascendiente sobre los católicos de la provincia. Sus representantes fueron Francisco de Ureña, director del diario jiennense *El Pueblo Católico*, Servando Cuadra y Vicente Montuno Morente³⁰¹.

A pesar de las noticias sobre la reorganización de las fuerzas monárquicas, el primer semestre de 1930 será poco aprovechado por los sectores monárquicos provinciales, que nadan en un mar de confusiones y de enfrentamientos entre los dirigentes de los distintos partidos. El panorama político de Jaén a la altura del mes de julio es visto por *El Pueblo Católico* de la siguiente manera:

"...El menos avisado, que no tenga embotada su percepción por las bajas pasiones, ha de darse cuenta de que comenzaron las escaramuzas precursoras de la gran batalla preparada para destruir los fundamentos sociales, (sin embargo) en nuestra provincia el panorama que se nos ofrece es desconsolador. Y ello no porque aquí sea invencible la fuerza destructora, ni inminente el peligro.

Afortunadamente nada de eso ocurre, pero en cambio padecemos una inconsciencia tan inexplicable que el peligro está en nosotros, en nuestra ceguera voluntaria. Mientras los enemigos se unen, vociferan, y alardean de su fuerza y avanzan, nosotros divididos por personalismos, formando grupos "fulanistas", dejamos abandonados los ideales, que pisotean y profanan nuestros enemigos, y perdemos las energías en destruirnos mutuamente. (...) O unión de todos los

²⁹⁹ ARTOLA, Miguel (1975) Op. Cit. p. 575.

³⁰⁰ *El Guadalquivir*, Andújar, abril de 1930, p. 1ª.

³⁰¹ HERNÁNDEZ ARMENTEROS, Salvador (1988) Op. Cit. p. 91.

que consideramos intangibles los principios básicos de nuestra individualidad nacional y propugnamos la defensa calurosa de los intereses provinciales (...), o lucha fratricida de ambiciones que nos destruya y facilite el asalto de nuestros enemigos" ³⁰².

De los caminos marcados por este periódico no será precisamente el de la unión el que sigan los monárquicos; todo lo contrario, iniciarán un proceso de clarificación de posturas, de autoafirmación de la personalidad de cada uno de los grupos, que se plasmará en una división, al menos, en dos bloques bien delimitados debido al enfrentamiento entre el General Saro y el Sr. Yanguas Messía.

En estas condiciones de división de fuerzas continuaría la actividad política provincial por lo que a los monárquicos se refiere, entrando en un período de rumores y contrarrumores en la prensa relativos a los distintos candidatos a las próximas elecciones; comentarios que serían duramente criticados, por los sectores más conservadores, que veían cómo la oposición desarrollaba una coherente campaña propagandística. Tónica que mantuvieron hasta la proclamación de la Segunda República.

De ahí que el balance de *El Pueblo Católico* no pueda ser más negativo. Opina que a nivel nacional:

"Todo el año se ha pasado en frustrados intentos de ir a la normalidad, como dicen unos, y frustrados intentos de ir a la revolución, como quieren otros. A nivel provincial considera que 1930 sólo ha traído luchas políticas entre los más afines, con vista al acta electoral. Divisiones, personalismos, rencillas; y entre tanto el enemigo de todos creciendo y envalentonándose" ³⁰³.

En la provincia de Jaén tuvo eco el movimiento de los grupos republicanos pues se encuentran casi a diario en la prensa provincial noticias o alusiones a cómo se estaban reorganizando los republicanos en los distintos pueblos a través de la constitución de comités locales o círculos de reunión. A la convocatoria por parte de la Junta Nacional de Alianza Republicana de un asamblea general para el 29 de septiembre de 1930, asistieron cuatro delegados giennenses, Francisco Ángel Bago Román, Manuel García Pérez, Manuel Asensi y Antoni Chamorro, lo que indica,

³⁰² *El Pueblo Católico*, Jaén, 11 de Julio de 1930, p. 1ª.

³⁰³ *Ibidem*, 31 de diciembre de 1930, p. 1ª.

teniendo en cuenta el índice de representatividad de cada delegado³⁰⁴, el grado de organización que había alcanzado el republicanismo en la provincia.

Sin embargo, la fuerza política claramente mayoritaria la constituía el Partido Socialista Obrero Español (PSOE), canalizador del movimiento obrero jiennense. Había ido experimentando continuos avances desde 1917, tanto en las zonas urbanas como en los medios rurales; el socialismo giennense³⁰⁵ constituía una importante fuerza de oposición. A finales de 1929 y sobre todo a partir de enero de 1930, la provincia de Jaén, con motivo de la celebración del cuarto aniversario de la muerte de Pablo Iglesias, recibió la visita de importantes líderes del socialismo nacional, tanto del PSOE como de la UGT, que desarrollarán una serie de conferencias y otros actos públicos por la mayoría de los pueblos giennenses. De esta manera, es raro el día que no aparece en *El Socialista* la noticia de celebración en tal o cual pueblo de un mitin multitudinario, la noticia de la creación en esta o aquella localidad de una agrupación local del PSOE, o la constatación del rápido crecimiento que está experimentando el número de afiliados a la agrupación socialista de los más diversos lugares³⁰⁶.

Un factor que influyó en este rápido crecimiento fue que los dirigentes del socialismo español consideraron el campo como una de sus mayores preocupaciones³⁰⁷; le reportará óptimos resultados entre el campesino. Para abril de 1932 Calero sitúa los datos en ochenta y cinco sociedades, que supondrían 20.438 afiliados, y dos meses después, en junio, la F.N.T.T. había aumentado a noventa y tres sociedades y 32.633 afiliados³⁰⁸. Incluso la prensa más conservadora de la provincia se hace eco de *"los persistentes empeños que día tras día vienen haciendo los socialistas para introducir sus doctrinas y procedimientos entre los campesinos"*, por lo que, a pesar de su confianza en la inercia rural y su creencia de que el socialismo era un fenómeno urbano, llamaban la atención sobre este nuevo

³⁰⁴ Dicho programa viene extractado en la obra de Miguel ARTOLA (1975) Op. Cit. T. II. pp. 329-333.

³⁰⁵ Para ver la evolución del socialismo en estos años puede consultarse, entre otras, las obras ya citadas de Manuel TUÑÓN DE LARA: *Luchas obreras y campesinas en la Andalucía del siglo XX, Jaén (1917-1920). Sevilla (1930-1932)*, y la de Antonio María CALERO AMOR: *Movimientos sociales en Andalucía (1820-1936)*.

³⁰⁶ HERNÁNDEZ ARMENTEROS, Salvador (1988) Op. Cit. p. 122.

³⁰⁷ TUSELL, Javier (1977) Op. Cit., p. 325.

³⁰⁸ CALERO AMOR, Antonio María (1976) Op. Cit. p. 153.

empuje para *"recordar a los labradores la urgencia con que deben de prepararse para defender todos sus más caros intereses"*³⁰⁹.

Tras las elecciones municipales de abril de 1931, también Jaén se despertó republicana; y el resultado no sorprendió demasiado a la prensa conservadora. Según los datos aportados por el Gobierno Civil de Jaén³¹⁰, la coalición monárquica fracasó en las localidades de más de 10.000 habitantes, municipios que, por razones de carácter cultural, económico o político, albergaban un electorado más cualificado, más consciente. En los municipios de entre 5.000 y 10.000 habitantes, las fuerzas estuvieron muy equilibradas; y los monárquicos superaron holgadamente a los republicanos-socialistas en los pueblos más pequeños, por la menor alfabetización y el sometimiento tradicional a las presiones y manejos de los caciques locales.

3.4.2.3. La inevitable conflictividad social

La crisis de trabajo tan importante en Jaén a la altura de 1930 hacía casi imposible encontrar un sólo día en la prensa provincial, sea cual fuera su tendencia política, sin alguna noticia, comentario o artículo de fondo referido a los distintos aspectos de la misma; se convirtió en la cuestión fundamental en torno a la cual giró la vida política de Jaén, tanto en el ámbito provincial, como en el municipal.

Ante la situación laboral que provocaba, y ante las presiones de las organizaciones obreras, las autoridades locales y provinciales intentaron tomar medidas que al menos pudieran paliar algunos de sus efectos. Entre las primeras medidas tomadas estuvo la de repartir a los obreros parados entre los propietarios de los diferentes términos provinciales, de acuerdo con la capacidad económica de cada propietario. Para evitar que se incumpliera lo acordado el Gobernador concedió a los Comités la potestad de imponer sanciones a aquellos que se negaran a cumplir lo acordado. Los repartos no fueron acogidos de buen grado por los propietarios que, además de negarse con frecuencia a aceptarlos, desarrollaron una activa campaña en la prensa dirigida a volcar al Estado y a las autoridades

³⁰⁹ *El Pueblo Católico*, Jaén, 12 de noviembre de 1930, p. 1ª.

³¹⁰ Datos aportados por el Gobierno Civil, publicados en *el Pueblo Católico*, el 13 y 14 de abril.

provinciales y locales la responsabilidad de atender a los parados, desentendiéndose de las consecuencias del régimen agrario que tenían establecido³¹¹.

Otras medidas fueron, la creación de comedores económicos para las familias afectadas por el paro; la apertura de suscripciones de aportaciones voluntarias para ayudar a paliar la crisis; la votación de presupuestos extraordinarios por parte de algunos ayuntamientos³¹². Y a la vez, la insistencia de las autoridades provinciales ante el Gobierno del Estado para que librara el dinero necesario destinado a la puesta en marcha de una serie de obras públicas que permitieran conjurar la crisis laboral de ese momento y la aún mayor que se esperaba cuando se acabase de recolectar la escasa cosecha de aceituna de 1930.

La reacción de los obreros fue la de presionar a las autoridades cercanas para que las medidas más efectivas, y el reparto de obreros sobre todo, se llevaran a cabo de forma tajante. También los obreros de otros sectores, albañiles, blanqueadores, etc. reclamaron a Ayuntamientos y Diputación que obligaran a los dueños de fincas urbanas a realizar las reparaciones y las labores de remozamiento que hacía falta a esas viviendas, y con ello paliar la crisis de trabajo en estos oficios urbanos³¹³. También los concejales socialistas y los representantes de las asociaciones obreras denunciaron el comportamiento de algunos empresarios que aprovechándose de la crisis de trabajo, pagaban a los obreros menos de lo estipulado.

Sobre esta deteriorada situación laboral incidían además factores de carácter político; como indica Tuñón de Lara, si la interrelación de ambos factores está siempre presente *"en casos como el español del año 30 en que la rebeldía frente a unas estructuras socio-económicas arcaicas venía a ser casi lo mismo que la oposición a un poder harto quebrantado, la confusión era mayor que nunca"*³¹⁴. En el caso de Jaén, la singular coyuntura política que atravesaba España influye en el incremento de la conflictividad social fundamentalmente de dos modos. El primero, por la intensa campaña propagandística del socialismo giennense que elevó, como

³¹¹ BERNAL RODRÍGUEZ, Antonio Miguel (1979) Op. Cit. p. 158.

³¹² CALERO AMOR, Antonio M^a (1976) Op. Cit. p. 147.

³¹³ *Actas de Sesiones de la Permanente del Ayuntamiento de Jaén*, 23 de septiembre de 1930, p. 28.

³¹⁴ TUÑÓN DE LARA, Manuel (1976) Op. Cit. p, 24.

indica Malefakis³¹⁵, el grado de conciencia política de la clase obrera. Si bien en 1930 la política general de la Unión General de Trabajadores era la de no impulsar ni precipitar huelgas³¹⁶, los socialistas giennenses, situados a la izquierda del socialismo español en esos momentos, sí crearon un caldo de cultivo propicio al desarrollo de conflictividad social. El segundo, la extensa incidencia en la provincia de la huelga general declarada por las fuerzas republicanas, y a la que se une Partido Socialista Obrero Español, a partir del Pacto de San Sebastián para derrocar el régimen monárquico.

Según los datos aportados por Antonio M^a Calero³¹⁷, Jaén con nueve huelgas durante 1930, ocupó el primer puesto de Andalucía, junto a Málaga. La primera importante, la de los mineros de la mina La Rosa, de La Carolina, declarada a mediados de mayo para impedir la decisión de la empresa, de capital francés, de expulsar a cuatro trabajadores para ahorrar mano de obra³¹⁸. Resultó un triunfo no sólo por las mejoras conseguidas, sino sobre todo, por el movimiento de solidaridad de clase que desencadenó en toda la provincia³¹⁹. Paralela a esta huelga de mineros y en la misma localidad, la Carolina, se desarrolló otra de los trabajadores del sector de la panadería por causas salariales. La tercera tuvo lugar en Villacarrillo a principios de septiembre protagonizada por obreros del campo, Aunque parece que los obreros procedentes de las paralizadas obras del ferrocarril Baeza-Utiel jugaron un importante papel en dicho conflicto³²⁰.

Además de la huelga general que el 15 de diciembre apoyó el levantamiento de los militares contra la monarquía; Aunque no fue proclamada en gran parte de España, en Jaén donde el Partido Socialista fue partidario siempre de formar un bloque con los sectores republicanos y derribar, por la fuerza si fuera preciso, el régimen monárquico, sí que tuvo una gran resonancia³²¹.

³¹⁵ MALEFAKIS, Edgard (1971): "Economía, sociedad y política en la Andalucía del primer tercio del siglo XX" en LACOMBA AVELLAN, Juan Antonio: *Aproximación a la historia de Andalucía*. Barcelona, Laia, p. 342.

³¹⁶ TUÑÓN DE LARA, Manuel (1978) Op. Cit. p. 144.

³¹⁷ CALERO AMOR, Antonio M^a (1976) Op. Cit. p. 89.

³¹⁸ *El Socialista*, Madrid, 23 de mayo de 1930, p. 6^a.

³¹⁹ Ídem, 12 de junio de 1930 p. 3^a, y 15 de julio de 1930, p. 2^a.

³²⁰ *El Pueblo Católico*, Jaén 2 de septiembre de 1930, p. 4^a.

³²¹ *El Pueblo Católico* publica a partir del 18 de diciembre de 1930 una extensa información sobre distintos aspectos del desarrollo de la huelga revolucionaria en Jaén y provincia.

Como resumen podemos decir que la conflictividad en la provincia alcanzó unas cotas importantes, situándose, a pesar de la ascendencia que las organizaciones socialistas ejercían sobre el movimiento obrero giennense, mucho más moderada que la CNT y el Partido Comunista, a la cabecera de Andalucía en lo que a número de huelgas se refiere. Dicha tendencia a la conflictividad fue mantenida y acrecentada en los años siguientes, en los que intervendrán otras causas, como la proclamación de la Segunda República y las medidas tomadas por ésta, la resistencia de los empresarios, etc.³²².

3.4.2.4. El anticlericalismo en las fuerzas antidinásticas giennenses

Recordaba Andrés Cárdenas lo que decía Agustín de Foxá sobre que en España hemos estado siempre detrás de los curas, unas veces con palos y otras veces con velas³²³. En esta época estuvimos con palos. En España comenzó a crecer con fuerza un inquietante anticlericalismo debido a la larga y clara vinculación de la Iglesia con los grupos conservadores, las clases adineradas y con el control de la enseñanza. Las fuerzas contrarias a la monarquía que consideraban esta coyuntura política como la *"cola final de una secular génesis histórica"*³²⁴, como la última escala de un sistema político caduco, no sólo atacaron a la monarquía y a los viejos políticos que tanto tiempo lo habían encarnado, sino que además lo hicieron contra instituciones que, como la Iglesia, habían aportado parte del sustrato ideológico y legitimador de dicho sistema en sus diversas formas, monarquía constitucional o dictadura³²⁵.

Efectivamente, como se ha puesto de manifiesto, la Iglesia estaba tan unida al régimen monárquico que, como afirma González Muñoz *"no se podía atacar a una sin atacar al otro"*³²⁶, y viceversa. Además, la mayor parte de la jerarquía

³²² CALERO AMOR, Antonio M^a, en su obra citada, recoge el número de huelgas que se producen en Andalucía, según los *Boletines del Ministerio de Trabajo*, a lo largo de la II República, pudiendo observarse en dicha información el lugar tan destacado que ocupó la provincia de Jaén durante los años treinta.

³²³ CÁRDENAS MUÑOZ, Andrés (1977) Op. Cit. p.64.

³²⁴ TUSELL, Javier (1977) Op. Cit. p. 312.

³²⁵ Véase sobre este tema a ROSIQUE NAVARRO, Francisca (2014): "Contextos para una Obra Nueva" en Ídem (ed.) *Historia de la Institución Teresiana (1911-1936)*, Op. Cit. pp. 25-54.

³²⁶ GONZÁLEZ MUÑIZ, Miguel Ángel (1974): *Problemas de la Segunda República*. Madrid,

eclesiástica seguía manteniendo, a pesar de haber aceptado el régimen liberal de Cánovas, un pensamiento integrista, opuesto al liberalismo y al parlamentarismo, el cual la llevó a una vinculación especial con los partidos políticos más defensores de la monarquía y a acoger con esperanza la dictadura de Primo de Rivera.

Esta línea muy conservadora será mantenida por la Jerarquía eclesial jiennense, que acogió con júbilo la proclamación de la Dictadura y además tuvo sus mejores defensores y portavoces en los órganos de prensa y partidos políticos más genuinamente reaccionarios de nuestra provincia. Según recoge Salvador Hernández³²⁷, el obispo de Jaén D. Manuel Basulto Jiménez, a los pocos días de ser proclamada la Dictadura escribió una circular *"disponiendo cultos y oraciones por la patria"*³²⁸, y solicitando el apoyo de todos los católicos a los propósitos del Marqués de Estella³²⁹.

Pero la convivencia de la Iglesia jiennense con la monarquía no se redujo a la aceptación-legitimación de su política sino que dio su consentimiento para la política ofensiva contra aquellos que veían en la monarquía la causa de todos los males que sufría España, republicanos, socialistas y demás fuerzas de izquierda: todos serán duramente combatidos por la jerarquía jiennense o por sus órganos de prensa.

El periódico jiennense *El Pueblo Católico* afirmó sin recato días antes de las elecciones: *"...los católicos no pueden votar por la república que pretenden traer a España, porque esa república sería enemiga de Dios, de la Religión, de la Iglesia"*³³⁰. Sus ataques más violentos se dirigieron contra el socialismo por acusarla de utilización de la religión como ideología mantenedora del régimen monárquico, vinculación de la iglesia jiennense a los sectores más retardatarios del abanico político y militancia activa, directa o indirectamente, de muchos católicos en contra de quienes se oponían a la continuidad de la monarquía.

Pero no sería la intervención de la jerarquía eclesiástica en cuestiones políticas el único factor que exacerbó el anticlericalismo, sino que a ello contribuyeron igualmente otros factores que ya he señalado, como el control de la

Júcar, p. 224.

³²⁷ HERNÁNDEZ ARMENTEROS, Salvador (1988) Op. Cit. p. 132.

³²⁸ *Boletín Oficial del Obispado de Jaén*, 29 de septiembre de 1923, p. 225.

³²⁹ Manuel Basulto Jiménez (1869-1936) era todavía obispo de Jaén en julio de 1936, y fue asesinado en el mes de agosto.

³³⁰ *El Pueblo Católico*, Jaén, 8 de abril de 1931, p. 1ª.

educación que la Iglesia pretendía mantener; su vinculación a las clases dominantes de la sociedad; y la intransigencia mostrada por los sectores clericales a la hora de hacer algunas concesiones.

A pesar de que estos factores pudieron exacerbar el tradicional anticlericalismo de los sectores republicano y socialista de Jaén, sin embargo, según la documentación manejada no parece que las fuerzas políticas aludidas hicieran de la cuestión religiosa el núcleo central sobre el que basar su propaganda. Esto no quiere decir que dichos sectores abandonasen su tradicional concepción laica de la sociedad, o que no dirigieran ataques en contra de la Iglesia, sino que el elemento religioso tuvo en la Dictadura una importancia reducida para la oposición jiennense si lo comparamos con la continua utilización que de él hicieron los sectores más conservadores.

Pero sí fue una realidad que las posturas anticlericales de las fuerzas republicano-socialistas fueron creciendo conforme lo permitieron las posibilidades de manifestación y de expresión. Este anticlericalismo se manifestará por dos vías fundamentales: por los Ayuntamientos en los que estaban las fuerzas republicano-socialistas; y por la propaganda, tanto escrita como oral, de esos sectores políticos. En los Ayuntamientos, los republicanos-socialistas se oponían al mantenimiento, a la prórroga, de las situaciones ventajosas; por ejemplo subvenciones concedidas a la Iglesia y a las organizaciones por ella dirigidas. Una de las quejas más frecuentes de los concejales socialistas y del público asistente a los plenos era la manifestada contra estas subvenciones.

En la prensa y en los actos públicos que se celebraban en toda la provincia, los socialistas tocaban el tema del clericalismo, Aunque no con excesiva frecuencia. Este grupo político consideraba la religión, junto a la política caciquil de la monarquía, como causantes de la situación tan dolorosa en que vivían los pueblos de Jaén³³¹, y de constituir un obstáculo insuperable para conseguir los ideales de la clase obrera³³². Para el socialismo de Jaén, en la Constitución que habría de tener España cuando cayera la monarquía, se recogería obligatoriamente y de forma clara, la separación total de la Iglesia y el Estado; asimismo, el derecho de todos los españoles a una enseñanza obligatoria y gratuita, donde la Iglesia no tuviera

³³¹ *El Socialista*, Madrid, 13 de junio de 1930, p. 2ª.

³³² Discurso de Enrique Esbrí en un acto público celebrado en Huelma el 27 de septiembre de 1930. *El Pueblo Católico*, Jaén 11 de octubre de 1930, p. 6ª.

ninguna intervención, desapareciendo todos los centros docentes de carácter confesional³³³.

3.5. LA SEGUNDA REPÚBLICA

La victoria en las grandes ciudades de los partidos republicanos en las elecciones municipales del 12 de Abril de 1931, convence al Rey y a sus colaboradores de la conveniencia de una abdicación. El 14 de Abril el Rey renuncia a la Corona y el mismo día se proclama la República; advenimiento que fue recibido con extraordinaria expectación dentro y fuera de España. Anecdóticamente comenta Andrés Cárdenas que *"se le llamó La Niña porque creció entre sobresaltos y no la dejaron vivir nada más que 5 años y 3 meses"*³³⁴. Se esperaban y medían sus primeras decisiones para ver si podía significar un régimen de concordia y acuerdo entre los distintos sectores de la sociedad española o si, por el contrario, se mantenía la parcialidad. Pronto la incógnita quedó despejada, definiendo la República su perfil laicista e intransigente.

El Gobierno provisional, bajo la presidencia de Niceto Alcalá Zamora y con presencia de las principales corrientes republicanas, se formó con intelectuales de la pequeña burguesía, con tres miembros de un partido obrero y de una central sindical que representaba aproximadamente a la mitad de los trabajadores afiliados a organizaciones de clase³³⁵. Convocó Cortes Constituyentes para redactar una nueva Constitución y hubo de enfrentarse a tres graves problemas: el separatismo vasco y catalán, la agitación anticlerical, y el rompimiento del anarquismo con el nuevo régimen³³⁶. Se iniciaron las violencias y persecuciones, las rápidas reformas, una ola de desorden se extendió por el país, en particular en zonas rurales.

También las elecciones del 12 de abril de 1931 reflejaron la bipolarización de la sociedad jiennense. Como en la mayor parte del país las fuerzas antidinásticas

³³³ Declaraciones hechas por el líder socialista provincial Bugueda al diario La Democracia y que son recogidas por *El Pueblo Católico* del 30 de octubre de 1930, p. 6ª.

³³⁴ CÁRDENAS MUÑOZ, Andrés (1977) Op. Cit. p. 60.

³³⁵ Véase TUÑON DE LARA, Manuel (1992), Op. Cit., T. VI, p. 93.

³³⁶ GIL PECHARROMÁN, Julio (2002): *Historia de la Segunda República española (1931-1936)*. Madrid, Biblioteca Nueva.

obtuvieron un claro triunfo sobre los partidarios de la monarquía que se presentaron desorganizados y desunidos, cuando no enfrentados. El 14 de abril de 1931 fue, por tanto, para muchos, en especial la clase obrera, según la historiadora Ángeles Vida³³⁷, la constatación de que el "*gran día*" había llegado.

Pero la trayectoria de los sucesivos gobiernos no pudo satisfacer a todos. El Gobierno Provisional y la coalición radical-socialista provocaron temor, desencanto y crispación al comprobar que las reformas no alcanzaban la intensidad y rapidez que anhelaban. El bienio conservador, con su decidida paralización de muchas de las políticas anteriores, recordó los modos de la Restauración. La gestión frentepopulista, con su inoportuno radicalismo, contribuyó a dividir a la sociedad en dos bloques irreconciliables que resolverían sus diferencias en la Guerra Civil.

Los cinco años de gobierno republicano se subdividen, según Raymond Carr³³⁸, en cuatro fases claramente delimitadas. La primera, período constituyente, transcurre desde abril a diciembre de 1931 finalizando con la promulgación de la Constitución republicana. En la segunda prevalece una actuación de izquierdas, dirigida y orientada por un político de personalidad acusada, Don Manuel Azaña, hasta la derrota en las elecciones de noviembre de 1933. La tercera corresponde a un Gobierno de centro-derecha, siendo figura destacada Don Alejandro Lerroux quien se sostiene en el poder gracias a los votos y a la colaboración de los partidos de derechas, cuyo líder más significado es Don José María Gil Robles. Y por último en la cuarta, el Frente Popular en el poder bajo el control directo de socialistas, anarquistas y comunistas. Mientras la burguesía se ve sobrepasada y claudicante, el marxismo en sus posiciones más extremas, se preparaba para imponer su proyecto.

3.5.1. Nueva Constitución y reformas republicanas

Con la promulgación del texto constitucional, Alcalá Zamora, que se había opuesto a la política antirreligiosa de las Cortes Constituyentes, pasa a ser Presidente de la República y Manuel Azaña Primer Ministro. Encontrarán una tenaz

³³⁷ VIDA ROVIRALTA, María Ángeles (1982): "Jaén siglos XIX y XX" en *Historia de Jaén*, varios autores, Jaén, Ed. Excma. Diputación, p. 672.

³³⁸ CARR, Raymond (1999⁶) Op. Cit. p. 166.

resistencia a sus proyectos de ley sobre reforma agraria, Estatuto Catalán y legislación antirreligiosa. Sin embargo, el fracaso del pronunciamiento antirrepublicano del General Sanjurjo despertó una oleada de entusiasmo que favorece la aprobación de leyes atascadas en las Cortes. Los partidos de derecha se organizan y José María Gil Robles crea la CEDA (Confederación Española de Derechas Autónomas), agrupación de diversas tendencias derechistas unidas por el factor común del catolicismo³³⁹.

Dos temas serán causa principal de discordia, la tierra y la cuestión religiosa. Del primero la República no podía desentenderse dada la extrema gravedad de las condiciones de vida de los campesinos. Miseria cada vez más generalizada, analfabetismo, mendicidad, marginalismo; y junto a ese descontento, la esperanza corroborada por el Gobierno Provisional al reconocer en su declaración programática que:

*"Sensible al abandono absoluto en que ha vivido la inmensa población campesina española, al desinterés de que ha sido objeto la economía agraria del país, y la incongruencia del derecho que la ordena con los principios que inspiran y deben inspirar las legislaciones actuales, adopta como norma de su actuación el reconocimiento que el derecho agrario debe responder a la función social de la tierra"*³⁴⁰.

Las intenciones fueron acompañadas por hechos en forma de generosa serie de leyes y decretos como la de Términos Municipales obligando a los patronos agrícolas a emplear a los jornaleros vecinos del municipio en que se asentaba la explotación³⁴¹; el decreto que prohibía momentáneamente desahuciar a los arrendatarios; la fijación de la jornada laboral campesina en ocho horas al igual que en los restantes sectores de producción³⁴², o el decreto sobre laboreo forzoso que

³³⁹ HOFSTÄTTER, Hans-PIXA, Hannes (1980) Op. Cit., p. 217.

³⁴⁰ "Declaración primaria. El Estatuto del Gobierno provisional", en *El Sol*. Diario de Madrid, del 15 de abril de 1931, p. 12.

³⁴¹ Decreto de 28 de abril de 1931 del Ministerio de Trabajo y Previsión disponiendo que en todos los trabajos agrícolas los patronos vendrán obligados a emplear preferentemente a los braceros que sean vecinos del Municipio en que aquéllos hayan de verificarse, en *Gaceta de Madrid*, núm. 120, de 30 de abril, pp. 414 a 415.

³⁴² Decreto de 1º de mayo de 1931 del Ministerio de Trabajo y Previsión ratificando sin condiciones el Convenio adoptado en la primera sesión de la Conferencia Internacional del Trabajo, de Washington, de 1919, limitando a ocho diarias o cuarenta y ocho semanales la duración del trabajo en los establecimientos industriales, en *Gaceta de Madrid*, núm. 121, de 1 de mayo, p. 463. Y Ley de 9 de septiembre de 1931 del Ministerio de Trabajo y Previsión declarando Leyes de la República los Decretos que se insertan, en *Gaceta de*

obligaba a los propietarios a cultivar sus tierras si no querían que éstas fueran entregadas para su explotación a entidades campesinas³⁴³. Todas estas disposiciones venían a preparar el terreno para la elaboración de una ley más ambiciosa como sería la de la Reforma Agraria que no se llevaría a la práctica hasta septiembre del año siguiente³⁴⁴.

Según las investigaciones del catedrático Luís Garrido el Ministerio de Agricultura concedió a Jaén cerca de medio centenar de arrendamientos colectivos, pero pronto los propietarios pasaron a la ofensiva y se integraron en una federación Provincial de Labradores que emprendió una dura campaña de desprestigio contra el Gobierno, rechazando todas las medidas adoptadas por éste³⁴⁵.

En este contexto es lógico que la "cuestión de la autonomía andaluza, auspiciada oficialmente desde las Diputaciones, no provocara el menor interés. En su artículo primero la nueva Constitución consideraba a la República como "un Estado integral compatible con la autonomía de los Estados y regiones". Era una fórmula ambigua que permitía legalizar la autonomía de hecho lograda por los catalanes y posibilitar las aspiraciones vascas. Pero el Gobierno tratará de confundir esos movimientos diferenciadores auspiciando otros "desde arriba" para aquellas regiones con menor sentimiento autonómico. Este fue el caso andaluz en el que las provincias de Jaén, Granada y resto del Oriente andaluz, menos proclives, se verán presionadas por los sectores en donde la conciencia autonómica había calado con más fuerza, sobre todo Sevilla y las tierras del Valle del Guadalquivir. No obstante, la idea andalucista no era desconocida en tierras giennenses ya que desde comienzos de siglo tuvo una cierta actividad, lo que permitió la creación del Centro Andaluz en 1917, la asistencia a la Asamblea de Ronda, la celebración de mítines con la participación de Blas Infante y otros destacados dirigentes, o la participación

Madrid, núm. 253, de 10 de septiembre, p. 1746.

³⁴³ Ley de 23 de septiembre de 1931 del Ministerio de Economía Nacional declarando que el Gobierno queda autorizado para decretar por causa de utilidad pública el laboreo forzoso de las tierras en el momento y en las provincias en que la dejación del cultivo coincida con la existencia de obreros agrícolas sin trabajo, en *Gaceta de Madrid*, núm. 268, de 25 de septiembre, pp. 1995 a 1996.

³⁴⁴ BULLEJOS, José (1979): *España en la segunda República*. Madrid, Ed. Júcar, p. 67. Fue la Ley relativa a la Reforma Agraria de 15 de septiembre de 1932 del Ministerio de Agricultura, Industria y Comercio, en *Gaceta de Madrid*, núm. 265, de 21 de septiembre, pp. 2095 a 2102.

³⁴⁵ GARRIDO GONZALEZ, Luís (2003): *Colectividades agrarias en Andalucía (1931-1939)*. Jaén, Universidad de Jaén.

activa en la redacción del Manifiesto de Córdoba de 1919³⁴⁶. Pero eran actividades de minorías, pues en Jaén era muy fuerte, muy acusada, la lucha de clases y ella absorbía el interés de las gentes.

La conflictividad creciente y la brutal represión de la rebelión anarquista de Casas Viejas debilitó el Gobierno de Azaña; en parte, por pronunciar muy desafortunadamente la famosa frase: *"En Casas Viejas no ha ocurrido, que sepamos, sino lo que tenía que ocurrir"*. Tremendo error que lamentaría y pagó con dos meses de debate público desmoronándose la imagen del Gobierno³⁴⁷, lo que le hizo presentar la dimisión en septiembre de 1933 y que el Presidente convocase nuevas elecciones generales. La desunión de las formaciones de izquierda, el abstencionismo recomendado por los anarquistas, y la unión de radicales y conservadores hicieron posible el triunfo de una coalición de centro derecha y, consiguientemente, el fin del Bienio Reformista.

3.5.2. El bienio conservador

En las elecciones de Noviembre de 1933 los partidos de derechas y centristas adquirieron mayoría en las Cortes. Un nuevo Gobierno formado por los radicales y apoyado en las Cortes por la CEDA, frena o modifica los aspectos más revolucionarios de la legislación del bienio anterior.

Ante el miedo de la llegada al Gobierno de la coalición dirigida por José María Gil Robles, con la entrada de tres ministros de la CEDA en el Gobierno, por si llegaba a asemejarse a los gobiernos fascistas en Centroeuropa, el PSOE y la UGT, donde se había impuesto la línea dura de Francisco Largo Caballero, impulsaron el movimiento revolucionario del mes de octubre. En octubre de 1934 se produjeron sublevaciones en Asturias y Barcelona; en esta ciudad el ejército restableció el orden en pocas horas, en cambio en Asturias se necesitó una autentica campaña

³⁴⁶ SZMOLKA CLARES, José (1985): "Aproximación al andalucismo giennense. El proyecto del Estatuto Regional de Andalucía y Jaén. 1931-1939", en *Actas del I Congreso sobre el Andalicismo Histórico*. Sevilla, Fundación Blas Infante, pp. 279-298.

³⁴⁷ PETTENGHI LACHAMBRE, José Aquiles (2009): *Detrás del silencio: el trágico destino de los gobernadores civiles de Cádiz en la II República*, Jerez de la Frontera, Cádiz, Artepick TM, p. 92.

militar para someter a los sublevados. Aún sin alcanzar la virulencia de Asturias la provincia de Jaén se vio agitada casi en su totalidad.³⁴⁸

Los resultados electorales por lo tanto, agravaron una situación de por sí ya extremadamente difícil y conflictiva. La derecha, envalentonada tras el triunfo, mantuvo una postura dura derogando parte de la normativa con la que el Gobierno anterior había puesto en marcha diferentes reformas. La tensión creció, por tanto, lo mismo en el campo que en los núcleos urbanos donde se unieron a los factores políticos las adversas condiciones climatológicas. El año agrícola 1934-1935 fue malo, descendiendo las cosechas de cereales, leguminosas y aceitunas, lo que contribuyó al estallido de la huelga general agraria promovida por la FNTT (Federación Nacional de Trabajadores de la Tierra) en el mes de junio; en muchas localidades de Jaén adquirió un carácter violento, como en otras tierras del Sur, donde tuvo especial relevancia³⁴⁹.

En Jaén el movimiento se inició en las primeras horas del día 6 de Octubre. Objetivo primordial del Comité Revolucionario Provincial era, junto con la paralización de toda la actividad laboral, el corte de las principales vías de transporte y comunicación y la neutralización de la Guardia Civil. La capital quedó prácticamente paralizada y la agitación cesó pronto pues la división del Comité Revolucionario Provincial, las dificultades de comunicación entre los distintos comités locales y la eficaz gestión del gobernador civil, Fernández Martos, que ordenó la rápida y enérgica actuación de las fuerzas gubernativas, aconsejó la vuelta al trabajo³⁵⁰.

Siguiendo a la profesora María Ángeles Vida podemos apreciar cómo el fracaso de la revolución de octubre permitió a la CEDA realizar su programa rectificador: revisión constitucional, supresión de las leyes anticlericales, reforma de la reforma agraria, reducción de las socializaciones y de las autonomías. En consecuencia, fueron destituidos los concejales y ayuntamientos de izquierda, se suspendió el proceso autonómico, se derogó la ley de las cuarenta y cuatro horas

³⁴⁸ SUÁREZ VERDEGUER, Federico (2006): "Presión y represión en Asturias (1934)", en *Aportes: Revista de historia contemporánea*, año 21, núm. 62, pp. 26-93. RUIZ GONZÁLEZ, David (2009): "Contra la República y por la revolución: la insurrección obrera de 1934", en BALLARÍN AURED, Manuel-CUCALÓN VELA, Diego-LEDESMA VERA, José Luís (coords.): *La II República en la encrucijada: el segundo bienio*, Zaragoza, Cortes de Aragón, pp. 137-166.

³⁴⁹ BIZCARRONDO, Marta (2008): *Historia de la UGT. Entre la democracia y la revolución, 1937-1936*. Madrid, Siglo XXI, p. 112.

³⁵⁰ VIDA ROVIRALTA, María Ángeles (1982) Op. Cit., p. 678.

semanales de trabajo, descendieron los salarios y, lo más importante, se puso freno a los arrendamientos colectivos mientras se promulgaba, el primero de agosto de 1935 una ley de contrarreforma agraria. Todas estas medidas y más, en unas tierras de economía mayoritariamente agraria como eran las jiennenses, incidieron una vez más negativamente en las condiciones de vida de los campesinos con un fuerte aumento del paro y de la conflictividad latente.

El Gobierno radical que había salido fortalecido de algunos de los problemas no supo aprovechar la ocasión para tomar unas decisiones que anularan los movimientos revolucionarios, tanto en lo que tenían de reivindicaciones justas, como en cuanto al desorden público. Un escándalo financiero de estraperlo, en el que estaban implicados miembros radicales del gabinete, provocó otra caída de Gobierno y una nueva convocatoria de elecciones.

3.5.3. La llegada del Frente Popular

Los acontecimientos de los últimos años habían elevado a los más altos niveles no sólo la tensión social sino también política. Por ello la campaña electoral que siguió a la disolución de las Cortes se caracterizó por su agresividad y dureza. Los partidos de izquierda eran ahora los unidos en el Frente Popular, en un frente único³⁵¹ mientras que la decepción provocada por el fracaso del centro-derecha refuerza las posiciones del Bloque Nacional, partido monárquico de Joaquín Calvo Sotelo, de Falange Española, de carácter nacionalista y autoritario con influencias del fascismo italiano, fundada en Octubre de 1933 por José Antonio Primo de Rivera, y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista de Ramiro Ledesma y Onésimo Redondo³⁵².

Jaén no fue una excepción y, ni unos ni otros, se recataron en desprestigiar al adversario. Las derechas que, al contrario que en 1933 se presentaron desunidas y poco organizadas, alertaban a sus electores sobre la catástrofe que supondría dejar al país *"en manos de la billis socialista, que significaría exterminio, persecución y*

³⁵¹ NAVARRO COMAS Rocío (2011): "El Frente Único, las Alianzas Obreras y el Frente Popular: la evolución teórica de los anarquistas frente a la colaboración obrera", en *Melanges de la Casa de Velázquez*, núm. 41, 1, pp. 103-120.

³⁵² CLAAS, Marco (2009): "Una vista a la historia cultural de Falange Española en la Segunda República", en FERNÁNDEZ-CREHUET LÓPEZ, Federico y GARCÍA LÓPEZ, Daniel J. (coords.): *Derecho, memoria histórica y dictaduras*. pp. 137-169.

atropello inicuos"³⁵³. Por su parte, las izquierdas no fueron a la zaga en violencia de argumentos³⁵⁴. Aglutinados en torno a los partidos y organizaciones obreras, basaron su propaganda en la consecución de la amnistía para detenidos y represaliados, y en los excesos y errores del período anterior.

Las elecciones de febrero de 1936 significaron el rotundo triunfo del Frente Popular; los resultados dieron la mayoría a los candidatos frentepopulistas. En realidad, como sostiene Javier Tusell, *"en febrero de 1936 existían en España dos bloques de fuerza muy semejantes, ninguno de los cuales podía ni debía olvidar el vigor contrario"*³⁵⁵, una bipolarización que marcaría el devenir político de los meses venideros. Los vencedores se aprestaron a proseguir con celeridad y exaltación revolucionaria, la labor interrumpida por el Gobierno anterior. A nivel político fueron repuestos los concejales destituidos a fines de 1934, amnistiados los presos políticos y depurados los elementos afines a la política precedente, mientras se reconducía el interrumpido proceso autonómico; se incrementaron las acciones propagandísticas y se convocó una nueva Asamblea que no llegaría a celebrarse a causa del levantamiento dirigido por Franco y el comienzo de la guerra civil. Con todo, los objetivos prioritarios fueron la lucha contra el paro y los bajos salarios y la prosecución de la reforma agraria³⁵⁶.

El problema agrario desbordó al gobierno ante la presión popular y la política de hechos consumados que se siguió en muchos lugares. De esta manera según datos proporcionados por Luís Garrido González³⁵⁷, se expropiaron 27.804 hectáreas, correspondientes a cincuenta y siete fincas en las que se asentaron en un primer momento dos mil campesinos. El fracaso de la sublevación campesina aceleraría todavía más este proceso revolucionario mientras las mismas fuerzas implicadas discutían si utilizar la explotación de tipo cooperativo o de tipo colectivo.

³⁵³ GÓMEZ FERNÁNDEZ, Ana Belén (2004): "Las elecciones del Frente Popular en la provincia de Jaén", en CABRERO BLANCO, Claudia; FERNÁNDEZ BAS, Xuan; RODRÍGUEZ INFIESTA, Víctor y SÁNCHEZ COLLANTES, Sergio (coords.): *I Congreso El Republicanismo en España: política, sociedad y cultura*. Oviedo, KRK, pp. 513-526.

³⁵⁴ CARR, Raymond (1999⁶) Op. Cit., p. 178.

³⁵⁵ Citado por VIDA ROVIRALTA, María Ángeles (1982) Op. Cit., p. 680.

³⁵⁶ FERNÁNDEZ MIGUÉLEZ, Sara (2010): "Del bienio reformista a la llegada del Frente Popular", en ALTED VIGIL, Alicia-ARCA MOHEDANO, Manuela-COLLADO JIMÉNEZ, Juan Carlos (coords.): *El sindicalismo socialista español: aproximación oral a la historia de UGT (1931-1975)*. Madrid, Fundación Francisco Largo Caballero, pp. 28-51.

³⁵⁷ Para recabar información sobre este tema véase la obra anteriormente citada de GARRIDO GONZALEZ, Luís.

La victoria frentepopulista trajo consigo una revolución espontánea que el Gobierno se vio incapaz de dominar. El desorden se convirtió en sistema, al producirse una cadena ininterrumpida de atentados y represalias políticas que culminaron en el asesinato de Calvo Sotelo, jefe de la oposición en las Cortes, el día 13 de julio, el cual desencadenó la señal del alzamiento militar, iniciado por la guarnición de Melilla el 17 de julio³⁵⁸. Pero ya desde el mes de marzo numerosos oficiales del ejército preparaban el derrocamiento del Gobierno y la implantación del orden. La adhesión de diversos partidos políticos a estos oficiales confirió a su plan un aspecto distinto al de los pronunciamientos decimonónicos. El comienzo de la guerra civil produjo el quiebro irreparable de la trayectoria de una política de izquierdas que se estaba intentando afianzar.

La sublevación del 18 de julio fue el estallido dramático de una lucha de clases que se había radicalizado. De ahí el vivir la guerra de 1936 a 1939 como la consecuencia de una serie de conflictos políticos, sociales, religiosos e ideológicos, a la que fue arrastrada toda la sociedad española. Los años más dolorosos y tristes que despertaron en muchos españoles instintos que jamás creyeron tener³⁵⁹.

Dividida España en dos zonas que no siempre se corresponden con la estructura social o con la lealtad política previa, esa guerra no se puede entender sin utilizar, según Raymond Carr, el concepto de *"lealtad geográfica": aquellos que cayeron en una zona hostil tuvieron que acomodarse, escapar o arriesgarse a la prisión o al fusilamiento. A menudo la lealtad era una cuestión de situación en el mapa"*³⁶⁰.

Prácticamente toda la provincia de Jaén, excepto Porcuna y Alcalá la Real, quedó fiel a la República o en la "zona roja", como la calificarían desde el otro bando³⁶¹. Dos son las causas en las que basa el historiador Francisco Cobo Romero³⁶² del fracaso del levantamiento militar en la provincia jiennense. Por un lado, la manifiesta indecisión mostrada por los jefes de la Guardia Civil, especialmente el teniente coronel Pablo Iglesias Martínez y el comandante Eduardo

³⁵⁸ SÁNCHEZ MONTOYA, Francisco (2006): "17 de julio de 1936. Inicio de la Guerra Civil en el Norte de África", en *Congreso La Guerra Civil Española 1936-1939*, Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales.

³⁵⁹ CÁRDENAS MUÑOZ, Andrés (1977) Op. Cit. p. 69.

³⁶⁰ CARR, Raymond (1999⁶), Op. Cit. p. 185.

³⁶¹ CÁRDENAS MUÑOZ, Andrés (1977) Op. Cit. p. 69.

³⁶² COBO ROMERO, Francisco (1993): *La guerra civil y la represión franquista en la provincia de Jaén (1936-1950)*. Jaén, Diputación Provincial, p. 16.

Nofuentes Montero que no quisieron sumarse a muchos de sus compañeros de otras provincias que habían apostado claramente por apoyar a las fuerzas golpistas. La otra causa es la rápida y organizada reacción del campesinado giennense que, conducido por sus organizaciones sindicales y políticas (especialmente por el PSOE y UGT), logró hacerse con la situación en un momento especial muy delicado.

El caso es que, en opinión del mismo autor, Jaén cayó en la balanza de esa parcela republicana que ocupaba el 66% del territorio nacional y albergaba a una población de 16 millones de habitantes. Desde el primer momento en que en Jaén se tuvieron noticias del levantamiento protagonizado por las guarniciones norteafricanas, el comité provincial del Frente Popular hizo un llamamiento a todos los campesinos, hombres de izquierdas y masas trabajadoras, para que sofocaran cualquier intento de sublevación de los enemigos del régimen republicano.

La provincia de Jaén no disponía en 1936 de una guarnición militar propiamente dicha. Tan sólo había una compañía de Infantería del vecino Regimiento de Granada, encargada de la custodia de la cárcel provincial; una exigua dotación de carabineros al frente de la Delegación de Hacienda; así como el personal militar y los escasos soldados necesarios para los servicios de la Caja de Reclutas núm. 8, al frente de la cual se hallaba el teniente coronel Salvador Revuelta Mustiene, quien hacía las veces de comandante militar de la ciudad³⁶³. También la profesora M^a Ángeles Vida señala que al frente de estos elementos estaba el Capitán de la Guardia Civil y futuro defensor del Santuario de la Virgen de la Cabeza, Santiago Cortés, contando fundamentalmente con algunos falangistas, otros miembros radicalizados de la derecha, y sobre todo, con la mayor parte de la Guardia Civil, unos ochocientos hombres distribuidos en seis compañías (Jaén, Linares, Úbeda, Andújar, Martos y Villacarrillo) además de noventa y ocho comandancias de puesto, y los Guardias de Asalto³⁶⁴.

La inequívoca actitud adoptada en los días precedentes, particularmente a raíz del asesinato de Calvo Sotelo, en periódicos locales como *La Providencia* de Úbeda o *La mañana* de Jaén, llevó a las fuerzas frentepopulistas a encarcelar a muchos sospechosos y sustituir a buena parte de los mandos de los cuerpos de orden público por considerarlos enemigos de la causa del proletariado. Las

³⁶³ URRUTIA Julio de (1965): *El cerro de los héroes. Historia de la defensa del Santuario de la Cabeza por la Guardia Civil*. Madrid, Editorial "SEI", p. 18.

³⁶⁴ VIDA ROVIRALTA, María Ángeles (1982) Op. Cit. p. 681.

consignas tajantes de vigilar estrechamente a los ultraderechistas destacados y de frustrar cualquier intento de actos subversivos, dio pie a tristes episodios en Jaén.

La explosión popular, ansiosa de reivindicaciones económicas, políticas y sociales, rompió todos los diques y desencadenó una ola de persecución contra lo que se denominó "enemigos del pueblo": derechistas, monárquicos y católicos, a los que englobó con el calificativo de fascistas³⁶⁵. A ello se sumaba el odio provocado por las noticias que llegaban a la retaguardia republicana sobre el avance de las tropas rebeldes y la crueldad con la población civil a su paso, alarmando al campesinado de las extensas comarcas de la provincia:

*"Hasta el extremo de que muchos miembros de los comités populares dispusieron, como venganza, o como última y desesperada manifestación de rechazo al orden rural tradicional, el ajusticiamiento de destacados miembros derechistas encarcelados, o de ricos patronos rurales"*³⁶⁶.

Pero para el historiador Rafael Abella el pretexto ideológico no fue el único móvil que llevó a la eliminación del enemigo. *"Estuvo también la apropiación indebida que iba seguida de la detención del expoliado, quien más tarde era asesinado a fin de que el robo quedara impune"*³⁶⁷. Muchos de los ejecutores eran, pues, delincuentes revestidos de disfraces políticos a fin de justificar sus fechorías, junto a que la venganza fue un sentimiento negativo que actuó para eliminar a personas que anteriormente habían causado algún daño.

El poder público, falto de medios coercitivos intentó atajar la situación de descontrol violento desencadenada, pero estaba desbordado por unas fuerzas populares a las que debía su supervivencia; asistía impotente al desorden y al desmán sin poder ponerle coto. Igualmente el aparato judicial frente a asesinatos perpetrados mediante lo que se llamó en uno y otro bando el "paseillo".

La sublevación no cogió por sorpresa a las autoridades de la Provincia de Jaén ni a las organizaciones sindicales. En la mañana del 18 de julio el periódico socialista *La Democracia* hizo un llamamiento a la clase obrera: *"Un aviso ha bastado para que las fuerzas del Frente Popular, siempre vigilantes, se hayan puesto en tensión ante un posible ataque de la reacción. Ese es el camino:*

³⁶⁵ CÁRDENAS MUÑOZ, Andrés (1977) Op. Cit. p. 60.

³⁶⁶ COBO ROMERO, Francisco (1993) Op. Cit., p. 57.

³⁶⁷ Citado por CÁRDENAS MUÑOZ, Andrés (1977) Op. Cit. p. 70.

permanecer en pie de guerra frente a los intentos de los fascistas" ³⁶⁸. Como apunta M^a Ángeles Vida, los acontecimientos no se hicieron esperar y mientras López Quero, dirigente de la F.N.T.T., reunía a las masas populares en la Casa del Pueblo y llamaba a la huelga general, otros dirigentes, tales como Alejandro Peris Caruana o el propio Nemesio Pozuelo, presionaban al gobernador civil, Luís Ríus Zunón, para que actuara rápidamente y movilizara al pueblo frente a la amenaza fascista³⁶⁹.

Mientras tanto, los elementos favorables a la sublevación se concentraron en un bar de la plaza de San Francisco de Jaén a la espera de órdenes para actuar. Cuando a última hora de la tarde Gonzalo Queipo de Llano, como general jefe de la Segunda Región Militar, declaró el estado de guerra en toda su circunscripción, algunas escuadras falangistas se distribuyeron por toda la ciudad, sobre todo en la proximidades del cuartel de la Guardia Civil -ya que conocían la inequívoca actitud a favor de la república del teniente coronel Revuelta-, a la espera de que las fuerzas de orden público se sumaran al alzamiento. Pero esto no se produjo.

Los nuevos jefes de la comandancia giennense, el teniente coronel Iglesias y los comandantes Nofuentes y Navarro, resistieron las presiones de Santiago Cortés y demás conjurados, más por indecisión que por respeto a la legalidad vigente, dejando así pasar unas horas decisivas, máxime cuando la capital estaba siendo invadida por campesinos y obreros armados procedentes de La Carolina, Andújar y otras poblaciones de la provincia³⁷⁰. De este modo fracasaba la sublevación en la capital y con ella en toda la provincia, amaneciendo el día 19 bajo un total control de las fuerzas gubernamentales, si se exceptúan pequeños incidentes con la Guardia Civil los días siguientes en Andújar, Villarrodrigo o Santiago de la Espada.

El gobernador civil Luís Ríus Zunón, en conexión con los líderes frentepopulistas se dedicó a mantener en orden y a organizar su defensa. Ordenó a los patronos y comerciantes que mantuvieran activas sus explotaciones y negocios y recomendó a los dirigentes obreros que no hicieran nada sin recibir instrucciones. Esta última recomendación estaba motivada por la actitud todavía no bien definida de la Guardia Civil, porque si bien el teniente coronel Iglesias y sus oficiales la

³⁶⁸ Diario *La Democracia*. Jaén, 18 de Julio de 1936.

³⁶⁹ VIDA ROVIRALTA, María Ángeles (1982) Op. Cit. p. 682. HERNÁNDEZ ARMENTEROS, Salvador. *"Jaén: fracaso del levantamiento"*, en RAFAEL GIL BRACERO (et alii), *La guerra civil en Andalucía Oriental*. Granada, Ediciones Ideal; pp. 106 y 107.

³⁷⁰ COBO ROMERO, Francisco (1993) Op. Cit. p. 27.

noche del 18 de julio aseguraron su fidelidad personal y la de los hombres que mandaban a la República, se negaban a la orden de Rius Zanón de entregar armas al pueblo³⁷¹.

La práctica totalidad de la provincia quedó fiel a la República con un frente bastante estable a lo largo del conflicto. Hubo algunos hechos de armas en los que intervinieron junto a las tropas regulares milicias de campesinos y obreros, pues según decía un comunicado hecho público a través del periódico provincial *La Mañana*, el día 19 de julio de 1936, "*frente a los traidores, a los provocadores, cada ciudadano, cada obrero debe ser un soldado de la revolución del Frente Popular*"³⁷². Esas milicias, reclutadas por el diputado Pérez Caruana y dirigidas por el Capitán Fernández Pérez, fueron incorporadas por el general Miaja a la columna que a últimos de julio fue enviada al sur con el objetivo de recuperar Córdoba y Sevilla³⁷³. En este sentido, los milicianos giennenses participaron en operaciones de limpieza de la zona limítrofe entre las dos provincias mientras aguardaban al asalto definitivo sobre Córdoba.

El paso de la columna dirigida por el General Miaja por la provincia de Jaén, que se encaminaba a Córdoba fue de alguna manera la causa del principal hecho de armas que ocurrió en Jaén en los tres años que duró el conflicto bélico³⁷⁴; la resistencia y posterior asalto al Santuario de la Virgen de la Cabeza³⁷⁵, en el que el Capitán Cortés junto con algunos guardias civiles, permanecieron sitiados hasta el primero de mayo de 1937. A partir de este momento la inactividad bélica en las

³⁷¹ VIDA ROVIRALTA, M^a Ángeles (1982) Op. Cit. p. 683.

³⁷² Diario Provincial *La Mañana*, Jaén, 18 de Julio de 1936.

³⁷³ MARTÍNEZ BANDE, José Manuel (1983): *Los asedios*. (Monografías de la Guerra de España, núm. 16). Madrid, Ed. San Martín, p. 110.

³⁷⁴ SALAS LARRAZÁBAL, Ramón (1973): *Historia del ejército popular de la república*. Madrid, Editora Nacional, Vol. I, p. 280.

³⁷⁵ Se han publicado numerosos trabajos a lo largo de los años sobre este acontecimiento; selecciono aquí algunos: MARÍN MUÑOZ, Antonio (2008): *Asedio al Santuario de Santa María de la Cabeza de Andújar: Años (1936-1937)*. Lopera (Jaén), A. Marín. COBO ROMERO, Francisco (2000): "El asedio al santuario de Santa María de la Cabeza durante la guerra civil (un intento de desmitificación)", en *Boletín del Instituto de Estudios Giennenses*, núm. 176, 1, pp. 101-140. AZNAR, Manuel (1969): *Historia Militar de la guerra de España*. Madrid, Editora Nacional, Tomo I.; PRIETO HERNÁNDEZ, Luís (1943): *Anekdótico del asedio al Santuario de Santa M^a de la Cabeza*. Madrid, Ejército; REPARAZ Y ARAUJO, Antonio, de y TRASGALLO DE SOUZA (1937), (seud. de Maximiano de García Venero): *Desde el cuartel general de Miaja al Santuario de la Virgen de la Cabeza. 30 días con los rojo-separatistas, sirviendo a España. Relato de un protagonista*. Valladolid, Ed. Afrodisio Aguado, pp. 81-85.

tierras giennenses fue casi total si se exceptúan algunos esporádicos bombardeos en distintos lugares.

3.6. LA REVOLUCIÓN FRENTEPOPULISTA EN JAÉN

En la capital, el comité Electoral del Frente Popular presidido por el alcalde, D. José Campos Perabá, se hizo dueño del Ayuntamiento y de la ciudad hasta la reorganización de agosto de 1937. Surgieron infinidad de comités, comisiones y sociedades; las hubo de barrios (Comité de Alianza Obrera y Campesina de la Magdalena), laborales (Sociedad de Obreros Albañiles, Federación de Electricistas), culturales (Milicia Cultural Antifascista) y un largo y heterogéneo etcétera como el Comité Local de Refugiados o el Pro Konsomol auspiciado por las J.S.U.³⁷⁶.

Durante los primeros meses de la guerra estas nuevas fuerzas formadas por obreros y milicianos monopolizaron la vida de la ciudad. Parcamente uniformados - muchas veces el brazalete era su único distintivo-, armados con escopetas, dispuestos a defender su recién conseguida libertad: cobraban impuestos, requisaban alimentos, confiscaban tierras y fábricas de los sublevados, mantenían el orden, controlaban los órganos de expresión y, sobre todo, a las pocas instituciones que aún se mantenían, las acosaban insistentemente con sus reivindicaciones y exigencias.

La Provincia de Jaén vivió en una permanente situación revolucionaria pues la toma del poder por las nuevas fuerzas políticas dio lugar a una verdadera explosión popular que rompió todos los diques y se manifestó de múltiples formas. Hubo hechos más anecdóticos como el cambio de nombres de las calles y otros más trágicos; el principal, la oleada de persecuciones contra los "facciosos" o, incluso, simples enemigos personales con independencia de su adscripción ideológica o social. Situación que persistió durante la mayor parte de 1936 sin que los esfuerzos del Gobierno, como la creación de tribunales populares, sirvieran para erradicarla.

Pero no todo fue sombrío en los primeros momentos. La huelga general convocada como respuesta a la sublevación no sólo fue un arma defensiva sino un

³⁷⁶ COBO ROMERO, Francisco (1993) Op. Cit. p. 61.

símbolo de la emancipación de los obreros pues trajo consigo un cambio radical en las formas sociales hasta entonces habituales. Derecho de propiedad, reconocimiento de unos grupos sociales hasta entonces en los márgenes los valores genuinamente burgueses desmantelados. El proletariado se impuso en las formas de relación y en el vestido. Unos acogieron esta subversión social con entusiasmo, otros como un mal menor que les hacía pasar desapercibidos en espera de mejores tiempos. Fueron suprimidas las antiguas formas de respeto no sólo en los tratamientos jerárquicos, sino también el "señor" y el "usted", para ser sustituidos por "compañero" y "camarada". En los saludos se impuso el puño en alto y el "salud" proletario reemplazó al adiós o los buenos días³⁷⁷.

En el vestir desaparecieron sombreros y corbatas, e incluso zapatos, para lograr una apariencia proletaria que pusiera a cubierto de cualquier sospecha. Las calles se poblaron de gente vestida descuidadamente o con monos de miliciano y alpargatas en un igualitarismo a la baja que pretendía borrar las diferencias sociales.

El trabajo también se vio afectado por la nueva tendencia. Se consiguió la vieja aspiración de suprimir la jerarquización laboral. Por eso ciertos empleos considerados hasta entonces serviles, como camareros, porteros, mozos, etc. se mantuvieron, porque eran necesarios; pero quienes los desempeñaban daban a los teóricamente superiores el más desdeñoso e igualitario de los tratos. Igualitarismo proletario que no quedó en simples hechos anecdóticos. Eran símbolos del logro de unas reivindicaciones largo tiempo esperadas; los obreros se sentían parte de sus empresas y los campesinos dueños de las tierras que trabajaban; se les abrían los lugares hasta entonces reservados a la burguesía como colegios, centros de diversión e incluso viviendas. Evidentemente, para muchos la revolución había supuesto la victoria.

Uno de los aspectos en que la revolución puso mayor énfasis fue en la situación femenina hasta entonces relegada a un plano secundario, tanto por los partidos burgueses como por los proletarios. La mujer se equiparó al hombre, con iguales derechos que éste; llegó a desempeñar iguales trabajos, si bien por exigencia de las circunstancias, al ser movilizados los hombres e, incluso, en los primeros momentos empuñó las armas para luchar codo a codo con sus

³⁷⁷ ARTILLO GONZÁLEZ, Julio (1982) Op. Cit, p. 688

compañeros³⁷⁸. Sin embargo, en una sociedad como la giennense, típicamente agraria y tradicional, estos cambios tropezaron no sólo con la desconfianza masculina sino, en muchos casos, con el conservadurismo y rutina de las mujeres³⁷⁹. En Jaén funcionaron diversos colectivos feministas que se agruparon en un Comité de Mujeres Antifascistas cuya actuación práctica, salvo excepciones, no fue más allá de la simple propaganda. En la primavera de 1938, *Frente Sur*, por boca de Josefa Morales, militante feminista y comunista, denunciaba la situación: "*¿Cuál es, pues, nuestro deber? ¡Incorporaros al trabajo! Pero esto hemos de realizarlo inmediatamente, sin dilación; porque esta es la verdad, camaradas, se habla mucho y se hace poco*"³⁸⁰.

3.6.1. La preocupación por la enseñanza del pueblo

En cuanto a la enseñanza, el régimen republicano había mostrado un gran interés por la educación y la cultura desde el primer Gobierno. Los avatares del conflicto no impidieron proseguir esa labor. Aunque, ciertamente, la condicionaron. Surge así la concepción, clásica por otra parte, de la cultura como arma y a la vez como reivindicación. Consiguientemente, las líneas generales de la política cultural y educativa de estos años de guerra pueden sintetizarse en mantener en funcionamiento la enseñanza primaria, la creación de un bachillerato para obreros³⁸¹, una especial preocupación por la educación de adultos, por la

³⁷⁸ NARVÁEZ ALBA, Virtudes (2009): Trabajadora. La "lucha" de las mujeres en la Guerra Civil, en *Ubi Sunt?: Revista de historia*, núm. 24, pp. 69-78.

³⁷⁹ No en todos los casos las reacciones fueron las mismas. Sobre Mágina contamos con la aportación de RUEDA PARRAS, Carmen (2007): "Mujeres de Mágina: República y Guerra Civil", en *Sumuntán: Anuario de estudios sobre Sierra Mágina*, núm. 24, pp. 79-98.

³⁸⁰ VIDA ROVIRALTA, M^a Ángeles (1986): "La vida cotidiana y el Ayuntamiento de Jaén durante la guerra" en *La guerra Civil en Andalucía Oriental 1936, 1939*. Granada, Ed. Ideal.

³⁸¹ FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel (2003): "Los institutos obreros, un ensayo de innovación pedagógica y de socialización política", en *Cuadernos republicanos*, núm. 52, pp. 31-43.

alfabetización de los combatientes³⁸², y la organización de colonias y escuelas para niños evacuados o cuyos padres no podían atenderlos³⁸³.

Todo este proceso puede seguirse en Jaén. El alcalde José Campos Perabá expresó claramente en su toma de posesión que la principal preocupación sería que hubiera trabajo para todos. Se creó una Comisión Gestora para la Crisis del Trabajo en la que participó el Concejo con otras instituciones y fuerzas; la primera medida fue, reproduciendo las peticiones de las distintas asociaciones y gremios (carpinteros, ebanistas, albañiles, funcionarios municipales, etc.), la subida de sueldos, incrementada tras el 18 de julio con un plus de guerra. Además se inició una intensa actividad en obras públicas que, a nivel municipal, se tradujo en labores de alcantarillado, construcción de refugios y pavimentaciones³⁸⁴.

Otro de los derechos contemplados en la Constitución de 1931 tampoco fue ajeno a la gestión local, a pesar de las circunstancias del momento. En un ambiente anarquista, Aunque la CNT apenas si se preocupó del gobierno municipal, se ratificó el interés por la educación y la cultura populares; así se recogió en *El Eco del Combate*:

*"Ahora (...) tenéis medios para adquirir los libros que la burguesía tuvo buen cuidado de que no llegaran a vuestras manos, tenéis tiempo para arrancar de esos libros las más bellas concepciones y tenéis un periódico también para emitir vuestros juicios en pequeños artículos lo cual os dignificará enormemente"*³⁸⁵.

En el mes de octubre, el consejero local de Primera Enseñanza presentó un proyecto de creación de 26 escuelas, 11 masculinas, 9 femeninas y 6 de párvulos, que se instalarían en edificios incautados y suplirían el vacío dejado por la enseñanza religiosa. El Ayuntamiento se adhirió con entusiasmo al proyecto y se comprometió a facilitar el material necesario y dotar a los maestros de alojamiento. En junio de 1937 se pensó en ampliar el número de escuelas a 32, y el municipio ofreció solares y el veinticinco por ciento del coste total. Asimismo, se veló porque los niños no anduvieran por las calles, se crearon algunas guarderías y cantinas

³⁸² FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel (2007): "Iniciativas de alfabetización en la España republicana durante la Guerra Civil", en *Transatlántica de educación*, núm. 2, pp. 94-111.

³⁸³ CRUZ OROZCO, José Ignacio (2006): "Colonias escolares y guerra civil. Un ejemplo de evacuación infantil", en *A pesar de todo dibujan*. Madrid, Biblioteca Nacional, pp. 41- 51.

³⁸⁴ VIDA ROVIRALTA, María de los Ángeles (1982) Op. Cit. p. 130.

³⁸⁵ *El Eco del Combate*, núm. 3, de 29 de junio de 1937.

escolares y se organizaron colonias, con lo que se trataba de paliar la desnutrición provocada por la escasez y se tenía más protegidos a los escolares; pero la marcha del conflicto impidió que se llevara a la práctica³⁸⁶.

En esta labor cooperaron los sindicatos U.G.T, C.N.T. y la Milicia Cultural Antifascista. F.E.T.E., que entonces englobaba a socialistas y comunistas, contaba con su propio órgano de expresión *EL Magisterio Provincial*, además de participar conjuntamente con otras fuerzas en la gestión de *Radio Jaén*. Desde el periódico se defenderá la coeducación, se organizarán campañas contra el analfabetismo y se efectuarán numerosas divulgaciones científicas. En la misma línea se movía *Frente Sur*. Por su parte, la C.N.T., a través del Sindicato Único de Enseñanza, auspiciaba *Cultura y Pedagogía*, revista en la que no sólo colaboraban educadores anarquistas sino también profesores e intelectuales de ideología republicana.

La Milicia Cultural Antifascista ejercerá su labor en la ciudad y en los frentes aprovechando la movilización de maestros e instructores, pues la mayoría de los combatientes, de procedencia rural, eran analfabetos. En cada una de las unidades existían *Hogares del Combatiente* o *Rincones de la Cultura* donde se daban clases y se confeccionaban periódicos murales e, incluso, impresos. Este fue el caso de *El Eco del Combate*, semanario editado en Alcaudete por el Batallón 315 de la 79 Brigada Mixta, de talante anarquista.

3.6.2. Repercusiones de la sublevación en la gestión municipal

La gestión de los corporativos jiennenses estuvo mediatizada por las necesidades de la guerra y el ideario revolucionario imperante, ya que eran las más de las veces simples mandatarios de sus partidos, asociaciones obreras o comités extramunicipales. Una de las principales preocupaciones fue la seguridad del régimen. A este respectó, según consta en el acta del Pleno del Ayuntamiento de Jaén del 28 de Agosto de 1936, se emprendió una vasta depuración de funcionarios desafectos o sospechosos. Se investigó, a instancias del Gobierno Civil, a todas aquellas personas que residían en la ciudad sin tener motivo para ello, creándose comités de vecinos presididos por tenientes de alcalde. Paralelamente a estas

³⁸⁶ Datos recogidos en los *Libros de Actas* del Ayuntamiento de Jaén, pertenecientes a los Plenos, 20-X-36; 11 y 18-VI y 31-VII-37; así como al del 15-XI-38.

medidas son las referentes a incautaciones de servicios de utilidad pública o de edificios o empresas pertenecientes a elementos facciosos que, Aunque no era competencia directa del Ayuntamiento, requería su preceptivo informe y autorización.

El primer bombardeo, el 1 de abril de 1937, sorprendió inerme a la ciudad, por lo que se multiplicaron las medidas precautorias y protectoras: puestos de socorro, construcción de refugios y red de alerta, según resolución municipal de 30 de abril en que se acuerda *"dar la debida extensión a la partida para obras de fortificación y defensas de la capital (...) en casos de bombardeo aéreo o de artillería con obuses explosivos y confección de un presupuesto extraordinario que recoja como ingresos las aportaciones del Estado, Diputación Provincial, entidades en general y vecindario"* ³⁸⁷. Pero la mayoría de estas medidas resultaron ineficaces ante la descoordinación o incapacidad de los responsables.

La cuestión de las subsistencias pronto se reveló como grave y acuciante. Jaén fue una de las pocas provincias agroganaderas fieles a la República y, consecuentemente, hubo de compartir sus necesidades con las del resto de la zona. El problema se agravaría además con la llegada masiva de refugiados procedentes de localidades vecinas en poder de los nacionales. En agosto, el Frente Popular solicitaba medidas extraordinarias para remediar lo que era ya muy preocupante.

De todas formas, en marzo de 1937 no hubo más remedio que racionar los alimentos. Con ello no desapareció la escasez y se añadió un factor de desmoralización; hubo necesidad de recurrir al Gobierno central, lo que puso de manifiesto otro problema, el del transporte. Y otro más grave, la insolidaridad de municipios vecinos y colectividades que especulaban con los precios, incluso el del aceite. Para evitarlo la Corporación tomó una serie de medidas intervencionistas no sólo en su término sino en el resto de la provincia.

La marcha de la guerra determinó que el deseo de ganarla diera paso simplemente a resistir. Las últimas operaciones y la proximidad de la recolección de la aceituna de la que podrían intentar apoderarse los nacionales, provocó una psicosis de autodefensa que se tradujo en la construcción de refugios y, sobre todo, en un proyecto de atrincheramiento de la ciudad.

³⁸⁷ Acta del Pleno del Ayuntamiento celebrado en Jaén el 30 de Abril de 1937.

Las actas de los últimos meses de la Corporación Municipal³⁸⁸ giennense reflejan la crisis del Gobierno republicano tras la batalla del Ebro y el hundimiento del frente catalán. Muchas sesiones se suspenden por falta de asistencia de los consejeros y el tema más debatido fue el de la baja de estos, de los funcionarios, y de los guardias municipales por haber sido movilizados. La falta de estas personas se querrá paliar con la incorporación de alguna mujer y durante los meses de enero y febrero se debatirá la cuestión: Se percibe reticencia por parte de algunos consejeros y no demasiado entusiasmo por parte de las mujeres. Finalmente se aprobó la moción y mujeres accedieron al Ayuntamiento con excepción de algunos puestos excesivamente técnicos. Aunque esta incorporación se presentó como uno de los factores que contribuían a su emancipación, pocas oportunidades tuvieron para desempeñar sus nuevos cometidos, pues el final llegó pronto.

La sublevación militar, primero, y el largo período bélico, después, cambiaron profundamente el ordenamiento institucional, y la vida municipal sufrió grandes cambios. Como ha señalado Tuñón de Lara y García-Nieto, *un poder popular, espontáneo, plural, contradictorio, sin unidad ni coherencia política, caracterizado por la diversidad de formas y diferentes estrategias, reflejo de la pluralidad del movimiento obrero*³⁸⁹. Aunque en Jaén el frente permaneció bastante estable hasta el final de la contienda, la vida en la provincia, tanto en sus zonas urbanas como rurales, fue alterada por la marcha de la guerra, la llegada poco a poco del final de la contienda; el derrumbe de las últimas fuerzas republicanas dejó a las tierras de Jaén prácticamente inermes. El día 28 de marzo de 1939 las tropas nacionales, sin apenas encontrar resistencia, entraban en la provincia.

3.6.3. La cultura popular en Jaén durante la guerra

El corte radical de la normalidad de la vida cotidiana tendrá consecuencias extraordinarias en las manifestaciones culturales. De pronto se pone en primer plano la necesidad de concienciar al pueblo, de informarlo y de alentar en todo caso

³⁸⁸ Plenos del 17 de enero de 1939.

³⁸⁹ TUÑÓN DE LARA, Manuel y GARCÍA NIETO, María Carmen (1981): "La crisis del Estado: Dictadura, República, Guerra (1923-1939)", en *Historia de España*. Tomo IX, Barcelona, Labor, p. 275.

su capacidad de resistencia o su respuesta en la lucha y en la moral de retaguardia; de que hasta todos lleguen voces de aliento, información patriótica o compromisos de respuesta crítica hacia los sublevados. Cualquier medio era bueno si servía de vehículo didáctico para impregnar política y culturalmente a los que defendían la República: canciones, cine, teatro, cómic, prensa, radio, narrativa, poesía... E incluso las ofertas comerciales o los consejos sanitarios serán una forma más de acceder al combatiente, de explicarle constantemente las razones de la lucha, de justificarle el sacrificio. Y no se era combatiente sólo en la trinchera; en las ciudades, en los pueblos, en el campo, debía adquirirse psicología de luchador, del papel imprescindible en la pugna por la legalidad.

En la provincia de Jaén, Linares junto con la capital, van a ser los centros protagonistas de las manifestaciones culturales en los tres años de contienda. Úbeda, Baeza, Martos, Andújar, etc., importantes poblaciones también de la zona, aún con organizaciones y aparato cultural propio, estarán casi siempre en función de las pautas que marcaban los dos grandes núcleos urbanos. Pero no las grandes tenían órganos propios de cultura, comunicación y propaganda o prensa, sino otros pueblos más pequeños; por ejemplo, había periódico propio en Alcaudete, Torredelcampo y Torredonjimeno³⁹⁰.

Efectivamente, en Jaén y Linares van a multiplicarse las actividades y manifestaciones culturales de todo tipo y siempre contando con una positiva respuesta popular. Lo demuestran en Linares los ciclos de conferencias y recitales organizados por la Asociación Cultural Deportiva Obrera, los conciertos semanales de la Banda Municipal de Música que alternaba en ocasiones con la de Regimientos próximos, o los actos político-culturales que se organizan en el Casino de Linares o el Casino Olimpia, ambos constituidos en centros de dos partidos, el primero del PCE y el segundo de la CNT.

Según la información transmitida por Juan Sánchez Caballero al historiador Francisco López Villarejo³⁹¹, en la calle Teniente Ochoa de Linares estaba ubicado un centro de coordinación de asuntos culturales donde se visionaban películas o documentales y se controlaban aspectos de propaganda y de educación popular, como la escuela para hijos de obreros de la Casa del Pueblo y el servicio de Bibliotecas. Había varias bibliotecas públicas que llevaban a cabo, con regularidad,

³⁹⁰ LÓPEZ VILLAREJO, Francisco (1987): "La cultura popular en Jaén durante la guerra" en *La guerra civil en Andalucía Oriental 1936-1939*. Granada, Ed. Ideal, p.137.

³⁹¹ *Ibíd*em, p. 137

un servicio de préstamo de libros; además de la Municipal, que tenía una buena sala de lectura, estaban las de la Casa del Pueblo y de los distintos partidos, que se habían engrosado con las incautaciones de las de Acción Católica y Padres Escolapios. Quizás la biblioteca más importante de la ciudad fuera, además de la Municipal, la de la CNT en el Casino Olimpia, cuyos fondos fueron destruidos o intervenidos al finalizar la guerra. En Baeza, en Andújar y en Jaén existían, además de las bibliotecas mencionadas para Linares, las de los Hogares del Soldado Combatiente, cuyos fondos eran el producto de la unión y selección de las de distintos particulares, puestas al servicio del pueblo.

En casi todas las poblaciones de la provincia actuaban los Milicianos de la Cultura que solían ser voluntarios con estudios, que daban clases o charlas culturales: Destacó especialmente la labor de los voluntarios en Andújar donde realizaron una destacada tarea alfabetizadora; en Linares desarrolló una labor parecida el batallón de Estudiantes³⁹².

En la provincia se escuchaban dos emisoras de Radio fundamentalmente: Radio Jaén, en la capital, y Radio Linares, ambas en funcionamiento desde 1932. Existía otra emisora de poco alcance, Radio Telégrafos, nacida en 1936 y cesa en 1939, que emitía desde el edificio de Correos y Telégrafos de la capital y prácticamente sólo podía ser escuchada en la ciudad. Servían música y noticias a los pocos cientos de aparatos de la provincia y conectaban con radio Madrid o Barcelona que proporcionaban información desde los centros más importantes de la España republicana. Acercaban la guerra a los hogares que disponían de receptor y a las sedes de los Partidos y Sindicatos; se encargaban de recordar que la contienda era real y dramáticamente existente, no un hecho lejano o hasta irreal. Sólo cuando golpeaba directamente, cercanamente, se seguía con expectación. Lo que interesaba en la provincia era la marcha de los frentes de Granada o Córdoba: los más alejados parecían no tener importancia o no existir.

Se compartían generalmente entre vecinos o amigos los pocos receptores que había. Imaginamos que, con grandes precauciones, se escucharían los programas de Queipo de Llano, retransmitidos por la noche desde Sevilla, en los aparatos de las familias derechistas de la provincia. La radio era también un aliciente añadido en los locales de reunión pública como los diversos Círculos de Unión Republicana o las

³⁹² *Ibídem*, p. 138

Sociedades de Albañiles, de Mineros, de Carpinteros, etc. que existían por toda la provincia.

En Radio Linares hubo una serie de emisiones culturales patrocinadas por el Frente Popular y encomendadas a diversos profesores o maestros. Aún se recuerda en la ciudad a doña Mercedes Pereira, vinculada con la Institución Teresiana y que, al terminar la guerra, fue cesada y encarcelada por haber intervenido en estas emisiones³⁹³.

Otro medio importante de expresión pública, portador de cultura y de información durante la guerra, fue la prensa. Según Antonio Checa Godoy³⁹⁴, el 18 de julio de 1936 existían dos diarios en Jaén: *La Mañana* y el *Eco de Jaén*, ambos de ideología derechista, que pasaron a ser controlados por el Frente Popular. El segundo de ellos pasó a titularse *Diario de Izquierda del Frente Popular*, pero desaparece antes de que finalice ese año, quizá víctima de la incoherencia de tener que subsistir con suscripciones contratadas antes del estallido de la guerra, familias de los ideales carlistas que defendía y que no renovarían la suscripción. Tampoco duró mucho más *La Mañana*, que subtitulándose *Instrumento de Defensa de la República* fenece, a no dudar, víctima de la misma enfermedad que su colega vespertino *El Eco de Jaén*³⁹⁵.

Como órgano oficial de la Federación Provincial Socialista aparece a finales de junio de 1937, con vocación de permanencia *Democracia*, que consigue mantenerse hasta el final de la guerra, pues el último número está en la calle el 28 de marzo de 1939³⁹⁶. Hay que suponerle a *Democracia* unas tiradas importantes pues se recibe, no sólo en toda la provincia sino que, al final de 1938, era solicitado y enviado a zonas de la provincia de Granada.

El órgano periodístico del PCE en Jaén será *Venceremos*, que aparece por primera vez a mediados de agosto de 1936 y se define como "Órgano del Batallón de Milicias Populares de Jaén". Salía dos veces a la semana y no ve finalizar el año a pesar del esfuerzo por captar lectores. Unos meses después ve la luz el importante bisemanario, órgano del PCE en la capital, *Frente Sur*³⁹⁷, con una

³⁹³ Ibidem

³⁹⁴ CHECA GODOY, Antonio (1986) Op. Cit.

³⁹⁵ Ibidem, pp. 207 a 216.

³⁹⁶ Ibidem, p. 208.

³⁹⁷ Ibidem, p. 209.

impresión y un papel de superior calidad a lo acostumbrado en la provincia. A partir de mayo de 1938 pasa a ser diario y su influencia es manifiesta. Políticamente es un periódico que mantiene una idea fija: la unión del PCE y del PSOE como partido único proletario.

Nueva Política será, como semanario, el intento republicano de llenar el hueco periodístico de esta opción política en Jaén; con el subtítulo de *Órgano Provincial de Izquierda Republicana* estuvo en la calle un año a partir de febrero de 1938³⁹⁸. No deja de ser extraño que la cuarta fuerza política de la provincia, la CNT, no tuviera un órgano escrito, provincial o local. Por el contrario, diversas asociaciones profesionales, alejadas ya de los periódicos de información convencional, sí editarán publicaciones periódicas, con mayor o menor fortuna. En el terreno de la enseñanza aparece un semanario de ideología libertaria, *Cultura y Pedagogía*³⁹⁹, otra tendencia del ya existente *El Magisterio Provincial*, socialista y órgano oficioso de la FETE. La de nuevo escasa duración de este periódico nos habla de las dificultades de subsistencia de una prensa intelectualizada o literaria. Sólo *Frente Sur* se permitirá acoger en sus páginas secciones literarias de calidad.

En Linares el declive de la prensa había empezado a producirse unos años antes, cuando Jaén capital por primera vez en su historia tiene más cabeceras de prensa que la ciudad minera; se inicia irreversiblemente al desaparecer dos diarios de prolongada historia: *El Noticiero* y *La Unión*. En Úbeda también desaparece *La Provincia*, el único diario de la comarca de La Loma. La capital se queda, pues, sin competencia. No obstante, el PSOE de Linares edita *Justicia* y *El Faro*, si bien el segundo se desplaza a la izquierda dejando a *Justicia* como único representante de la línea ortodoxa del PSOE. En el mes de marzo de 1938 aparece *Fortificación del Sur*, aventura quincenal fallida que no logró la atención de los linarenses más allá de unos cuantos números.

Muchas otras localidades de la provincia se interesan por la prensa. En Úbeda continuará el semanario *Vida Nueva* que se mantiene hasta el final de la guerra, y en agosto de 1936 aparece *Triunfo*, semanal, que duró poco. También se publica *Caballería Roja*, quincenal, y *Jinete Popular*, semanal, ambos afectos a la Primera Brigada de Caballería Independiente del Ejército del Sur. En Martos el semanario *Martos Antifascista* defensor de los intereses de la localidad y su comarca se

³⁹⁸ Ibidem, p. 210.

³⁹⁹ Ibidem, p. 216.

mantiene durante prácticamente toda la guerra. Durante siete meses escasos, *El Refugiado*, de septiembre de 1938 a marzo de 1939; un periódico peculiar defensor de los refugiados andaluces en poder de los sublevados. Torredonjimeno cuenta con *Nuevo Ejército* y Torredelcampo con *Nueva Hermandad*, este último adscrito a la línea más izquierdista del PSOE.

Ofensiva y Disciplina en Andújar, ambos cercanos al PCE, así como *Avance*, en Arjonilla, y *El Eco del Combate*, en Alcaudete, son otros tantos ejemplos de una prensa de guerra en la provincia que marca el cénit de la historia del periodismo giennense, el auge de un medio de comunicación popular que da idea del tono de las inquietudes de sus gentes.

Otras ediciones periódicas fueron los cómics o tebeos, las de narrativa breve o económica y folletinesca. Es un hecho que el *TBO* era esperado semanalmente en los quioscos de Jaén, Linares y Úbeda y que la publicación sacó en agosto de 1936, según le consta a Francisco López⁴⁰⁰, el número 1.000; bajo control obrero adjunta ya en su número 1.006 un suplemento llamado "Floreale", con el subtítulo de *Revista Infantil Semanal* confeccionada bajo el signo de la Escuela Nueva Unificada, de responsabilidad ideológica de la UGT y la CNT.

También se leía y era apreciado por su despliegue de fotografías y su frivolidad un punto picante el *Blanco y Negro*, que procuraba dedicar números semimonográficos por provincias. El 15 de noviembre de 1938 dedicó el número a Jaén con la inclusión de artículos sobre Linares y Jaén y con numerosos anuncios de establecimientos comerciales de la provincia.

No obstante, en Jaén la guerra no era sedante o excusa para olvidar las ilusiones o los proyectos para una vida mejor y más digna. Los Institutos de Segunda Enseñanza funcionaban Aunque precariamente, así como las Escuelas de Comercio en la capital y de Capacitación Profesional y de Minas en Linares.

El cine y el teatro fueron otras dos importantes válvulas de escape para tantas tensiones, en las que lo culto y lo divertido, la evasión y la formación iban a veces emparejados, a veces disociados ostensiblemente. Pero ambas formas de diversión, masivamente aceptadas, formaron parte de una toma de conciencia política unida a la vida cotidiana, casi siempre precaria.

⁴⁰⁰ LÓPEZ VILLAREJO, Francisco (1987) Op. Cit. p. 135.

El Teatro Cervantes y el cine Iris-Park, en la capital, en Úbeda el Ideal, y en Linares el Teatro San Ildefonso y el Olimpia, fueron los que se alzaron con el protagonismo de las mejores programaciones en la provincia. En Linares el Teatro Olimpia fue explotado por la CNT en colectividad, según apunta Francisco López Villarejo⁴⁰¹, y conseguía llenos casi diarios para sus 1500 butacas, gracias a una programación paralela con la cartelera de los últimos estrenos de Madrid, tanto en cine como en teatro.

En toda la provincia había grupos de aficionados al teatro que funcionaban asiduamente recorriendo sus comarcas y viajando a veces a lugares extraprovinciales. Hay que recordar a la cooperativa "Nueva Escena", que aunaba arte y propaganda subvencionada por la Alianza de Intelectuales Antifascistas en colaboración con la comisión de Trabajo Social y Cultura del Batallón de Hierro.

En los cines de la provincia no podían descuidarse los aspectos formativos y sociales y así las programaciones incluían asiduamente reportajes y documentales. Pero tampoco se olvidaba el cine de evasión o más sutilmente didáctico: las salas se llenaban de un público ávido de imágenes, de identificaciones, de olvido.

Por último referirnos a la pérdida de atractivo y monotonía en que caerá la cultura doctrinaria oficial en Jaén, a la que el pueblo es susceptible como evidencia su masivo afluir a espectáculos más superficiales en detrimento de otros de mayor calidad. La falta de flexibilidad para conjugar hábilmente diversión con formación y un cierto exceso de las autoridades republicanas en materia cultural, darán por resultado una distancia cada vez más profunda entre "adoctrinamiento" y "diversión".

⁴⁰¹ Ibídem, p. 144.

**Capítulo 4. BASES LEGALES DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA:
DE LA RESTAURACIÓN A LA GUERRA CIVIL**

Si toda la vida y obra de Poveda giró en torno a los problemas educativos, si por esa proyección educativa que realizó se le ha descrito como “educador de educadores”⁴⁰², es necesario tener en cuenta muy especialmente en qué contexto educativo se desarrollaron los proyectos impulsados por él. Cómo se estaba aplicando el sistema nacional de instrucción pública en aquellas décadas, qué normativa lo regulaba y hacía dónde se dirigía en los cambios introducidos.

4.1. LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA: UN PRINCIPIO DISCUTIDO

Una de las conquistas más importantes de la Revolución de 1868 fue, sin duda, la libertad de enseñanza definida en el Decreto de 21 de octubre de 1868⁴⁰³. Son bien conocidos los postulados revolucionarios: máxima libertad de enseñanza en todos los aspectos, tanto para crear centros y ejercer la enseñanza como para elegir los métodos y textos que cada profesor juzgue más de acuerdo con sus doctrinas, relevándoles también de la obligación de presentar sus programas⁴⁰⁴. Libertad en la que igualmente adquirió un papel singular y protagonista la

⁴⁰² GÓMEZ MOLLEDA, M^a Dolores (1974): *La escuela problema social. En El centenario de Poveda*. Op. Cit. p. 71.

⁴⁰³ *Colección Legislativa* (1868), T. C, pp. 416 y ss. Para más información sobre este período histórico, SUÁREZ PAZOS, Mercedes (2002): “Las reformas educativas durante el Sexenio Revolucionario”, en SERRANO GARCÍA, Rafael (coord.): *España, 1868-1874: nuevos enfoques sobre el sexenio*. Valladolid, Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura, pp. 139-157. VIÑAO FRAGO, Antonio (1994): “Política educativa: el sexenio democrático (1868-1874)”, en DELGADO CRIADO, Buenaventura (coord.): *Historia de la Educación en España y América*, Madrid, Morata-Fundación Santa María, Vol. 3, pp. 265-270.

⁴⁰⁴ El Decreto de 14 de Octubre de 1868 derogó la ley de Instrucción Primaria de 2 de junio del mismo año, así como el Reglamento publicado para ejecutarla. En el artículo 3º se afirma que “*La Enseñanza Primaria es libre. Todos los españoles podrán ejecutarla, y establecer y dirigir escuelas sin necesidad de título ni autorización previa*”.

educación para todos, la atención a la cultura y a la ciencia⁴⁰⁵. Cualquier aportación proveniente de organismos públicos o de iniciativas privadas se consideraba un modo de contribuir a la cultura del pueblo. Los Ayuntamientos y Diputaciones crearon centros de enseñanza media y superior de los que carecían⁴⁰⁶ y no faltaron realizaciones individuales y de grupo que se ocuparon de la educación de las mujeres, poco atendida por los establecimientos públicos⁴⁰⁷.

Este principio político calaría tan hondo en la sociedad española que cuando la I República cedió su lugar al Gobierno provisional del general Serrano, uno de los primeros problemas planteados sería precisamente el de la libertad de enseñanza. Fue significativo, por tanto, que este Gobierno provisional nacido de un golpe de Estado contra el régimen republicano, dictara el decreto de 29 de julio de 1874⁴⁰⁸, regularizando el ejercicio de la libertad de enseñanza. En él se hacía una defensa absoluta de la libertad de enseñanza de acuerdo con los más íntegros principios del ideario liberal progresista; el que, sin embargo, había sido derrotado políticamente. No sólo se afirmaba la libertad de elección del tipo de enseñanza sino que, ratificando el derecho del Estado a dirigir las escuelas públicas, se excluía todo monopolio estatal, ya que reconocía que la tarea de educar al pueblo había de ser compartida con los ciudadanos.

Éste fue el legado del Sexenio Democrático en materia educativa cuando se produce la Restauración de la monarquía borbónica. Pero el nuevo gobierno presidido por Cánovas no pudo conseguir una política de pacificación escolar, ya

⁴⁰⁵ LÓPEZ-OCÓN CABRERA, Leoncio (1997): "El fomento de la educación y de la ciencia en la sociedad española del sexenio democrático", en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 28-29, pp. 127-148.

⁴⁰⁶ Se han estudiado al menos los casos de Sevilla: CANO PAVÓN, José María (1996): "Nuevos datos sobre la enseñanza libre superior en el distrito universitario de Sevilla durante el sexenio revolucionario (1868-1874)", en *Archivo hispalense: Revista histórica, literaria y artística*, Tomo 79, núm. 240, pp. 51-62. De Salamanca: HERNÁNDEZ BELTRÁN, Juan Carlos (2005): "La educación en Béjar y Salamanca durante el sexenio revolucionario (1868-1874)", en *Revista de Estudios Bejaranos*, núm. 9, pp. 47-58. De Alicante: REVUELTA GONZÁLEZ, Manuel (1983): "Un colegio de segunda enseñanza en Orihuela durante el Sexenio revolucionario", en *Anales de Historia Contemporánea*, núm. 2, pp. 131-153. De Extremadura: ESPAÑA FUENTES, Rafael (2001): "La educación en Extremadura en el siglo XIX: Reformas introducidas durante el sexenio democrático", en *Revista de Estudios Extremeños*, Vol. 57, núm. 1, pp. 131-180.

⁴⁰⁷ ESPIGADO TOCINO, M. Gloria (2010): "El discurso republicano sobre la mujer en el Sexenio Democrático, 1868-1874: los límites de la modernidad", en *Ayer*, núm. 78, pp. 143-168. SANCHO RODRÍGUEZ, María Isabel y CRUZ RODRÍGUEZ, María Alcázar (2006): "La educación femenina durante el Sexenio revolucionario en Jaén", en *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, núm. 25, pp. 401-431.

⁴⁰⁸ *Colección Legislativa de España*, (1875), T. CXIII, Madrid, pp. 204-209.

que este nuevo sistema político fue, en realidad, el fruto de múltiples transacciones con la derecha y con la izquierda. Con la entrega de la cartera de Fomento - Ministerio del que dependían los asuntos de instrucción pública- a Manuel Orovio, representante del sector más intransigente de los católicos españoles, se ratificaron los pactos canovistas en esta materia⁴⁰⁹. Pactos que, a decir de Puelles, consistieron *en reconciliar viejas doctrinas enfrentadas*⁴¹⁰, así como en la teoría de las dos confianzas. Es decir, que el Gobierno necesitara y dependiera de la confianza de la Cámara no aportaba ninguna novedad, pero que además se supeditara a la confianza del Rey, confirmaba el papel preponderante ostentado por el principio monárquico; el más significativo, el turno pacífico de los partidos.

Una temprana circular del marqués de Orovio de 26 de Febrero de 1875⁴¹¹, trató de sepultar el concepto de libertad de cátedra que había preconizado el partido progresista liberal. Haciendo un análisis de las premisas que contenía dicha circular, podemos ver: la tajante afirmación de la confesionalidad del Estado y, en consecuencia, exclusión de la tolerancia y de la libertad de cátedra; la afirmación de la monarquía, renunciando a cualquier otra concepción política que pudiera ser defendida aún pacíficamente; y la identificación del orden religioso con el orden político, en contra de todo proceso de secularización de la sociedad⁴¹².

La reacción de cierta parte del profesorado no se hizo esperar, y la más enérgica provino de aquellos que habían hecho de la libertad de cátedra un ideal y una norma de conducta. Como es sabido, Gumersindo Azcárate en un conocido escrito al Rector de la Universidad de Madrid, hizo una viva defensa de la libertad de cátedra, afirmando la accidentalidad de las formas de Gobierno y subrayando la relatividad sociológica de los principios morales que se invocaban en la circular de Orovio⁴¹³. Sabemos el resultado de los conflictos de éste y otros profesores con el ministro de Fomento; Salmerón, Giner de los Ríos y Azcárate fueron separados de

⁴⁰⁹ PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1989): *Historia de la Educación en España*, T. III. Madrid, M.E.C. p. 15.

⁴¹⁰ PUELLES BENÍTEZ, Manuel, de (1986): *Ideología y Educación en la España Contemporánea*. Barcelona, Labor, pp. 190-191.

⁴¹¹ Circular del Ministro de Fomento de 26 de Febrero de 1875. *En Colección Legislativa de España*, T. CXIV, pp. 290-294.

⁴¹² PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1989) *Historia de la Educación en España*, T. III. Op. Cit. p. 16.

⁴¹³ Este documento fue remitido personalmente por Azcárate al rector de la Universidad de Madrid. Véase en GARCÍA CARRAFFA, Alberto y Arturo (1917): *Españoles ilustres: Azcárate*. Madrid, Imprenta de Juan Pueyo, pp. 85-97.

sus cátedras, y solidarizándose con ellos dimitieron Castelar, Montero Ríos, Figuerola o Moret.

Una situación crítica en la que entendiendo que no podían seguir condicionados por la ideología de cada Gobierno deciden crear la Institución Libre de Enseñanza; era 1876, año en el que se estrenaba una nueva Constitución que siguió suscitando conflictos en relación con la libertad de enseñanza. Según la tradición constitucional, la Religión Católica era la única reconocida por el Estado español, y la afirmación de la libertad de cultos en la Constitución de 1869 había puesto en entredicho esta premisa. En la de 1876 se intentó buscar una solución política para tan opuestas tendencias que consistió en el establecimiento del principio de tolerancia de cultos, Aunque la Religión Católica siguiera siendo la Religión oficial del Estado. Y para el sector más intransigente del catolicismo español la confesionalidad del Estado arrastraba, como consecuencia lógica, el control doctrinal en todos los centros de enseñanza⁴¹⁴, mientras que para el sector liberal la tolerancia de cultos y la libertad de conciencia, implicaban la libertad de cátedra.

Igualmente fue conflictivo el enfoque que se le dio a la libertad de creación de centros docentes y a la expedición de los títulos profesionales. Temas sobre los que los partidos adoptaron posturas distintas:

1. El partido liberal de Sagasta, progresista, estuvo totalmente de acuerdo en que la enseñanza había de ser libre, para así garantizar la libertad de la ciencia y estimular la sana emulación entre distintas escuelas.

2. El partido conservador de Cánovas, moderado, defendía la libertad de enseñanza Aunque su contenido no podía ser absoluto; el Estado era el único que tenía derecho a otorgar los grados académicos.

3. Por último y años después, la postura de la Unión Católica encontró amparo legal en un decreto⁴¹⁵ de Alejandro Pidal y Mon, ministro de Fomento. En él se creaba una figura nueva, la del centro asimilado al oficial que otorgaba a los

⁴¹⁴ El artículo 12 de la Constitución española de 1876 hacía referencia expresa, en este sentido, a los establecimientos de instrucción pública costeados por el Estado. Y establecía el derecho de todo español a fundar centros de enseñanza, pero reservando al Estado la facultad de expedir los títulos profesionales y determinar las condiciones para obtenerlos.

⁴¹⁵ Real decreto de 18 de agosto de 1885 fijando las reglas a que han de someterse los establecimientos libres de enseñanza. *Colección Legislativa de España*, 1886, T. CXXXV. Madrid, pp. 426-453.

colegios privados la facultad de extender certificados de estudios con la misma validez que los de los centros oficiales; pero unos y otros centros, supervisados por la inspección eclesiástica como autoridad competente para velar por el dogma y la moral católicos.

La cuestión de la libertad de enseñanza vuelve a su espíritu de origen cuando en 1881 llegaron al poder los liberales⁴¹⁶. José Luís Albareda recibió el encargo de la cartera de Fomento, y nombró Director General de Instrucción Pública a Juan Facundo Riaño, amigo de Giner desde su juventud y colaborador de la Institución Libre de Enseñanza. La más conocida actuación de Albareda fue derogar los decretos de Orovio, reponer en sus puestos a los profesores destituidos y aprobar una nueva normativa que proclamaba una vez más la libertad de cátedra *"sin oponer obstáculos, bajo ningún concepto, al libre entero y tranquilo desarrollo del estudio, ni fijar a la actividad del profesor, en el ejercicio de sus elevadas funciones, otros límites que los que señala el derecho común a todos los ciudadanos"*⁴¹⁷. Pero no fue la única; en su haber está la creación del Museo Pedagógico por un Real Decreto de 6 de mayo de 1882, cuya dirección fue confiada a Cossío, de la Escuela Modelo de Párvulos y el decidido apoyo de su Ministerio a la celebración del primer Congreso Pedagógico Nacional⁴¹⁸.

Los turnos de partido en el Gobierno tuvieron en idas y vueltas el modo de entender y de aplicar la libertad de enseñanza. Otro Real Decreto de 5 de febrero de 1886⁴¹⁹ recogió de nuevo los presupuestos básicos de la concepción liberal, que trataban de armonizar los derechos del Estado con los de la familia al otorgar a ésta la libertad de elegir la educación para los hijos de acuerdo con sus condiciones religiosas y morales, pero sin olvidar el deber de preparar a los jóvenes para la vida política y social en la que, como ciudadanos de un pueblo libre, estarían inmersos.

⁴¹⁶ Práxedes M. Sagasta (1825-1903) jefe del partido fusionista liberal, fue nombrado Presidente del Consejo el 8 de Febrero de 1881, cargo en el que permaneció hasta el 13 de Octubre de 1883. Durante este periodo hubo dos Ministros de fomento: Albareda, que estuvo casi dos años, hasta el 29 de enero de 1883 y Germán Gamazo, que ocupó por primera vez la Cartera a partir de esta fecha.

⁴¹⁷ Real Orden circular de 3 de Marzo de 1881 que derogaba la de 26 de Febrero de 1875 y en la que restablecía en sus puestos a los profesores destituidos, suspensos y dimisionarios con ocasión de la mencionada circular. *Colección Legislativa de España*, 1981. Madrid, T. CXXV, pp. 649-652.

⁴¹⁸ TIANA FERRER, Alejandro (2008): *El Libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid, UNED, pp. 293-295.

⁴¹⁹ Real decreto que derogaba los del 18 de agosto y 22 de octubre de 1885 sobre la libertad de enseñanza. Op. Cit. t. CXXXVI. Madrid, pp. 328-336.

Dentro de esta concepción, el Estado aparecía como garante de la libertad de enseñanza, si bien reconociendo que la iniciativa privada no podía satisfacer todas las necesidades de la sociedad. Desde esta perspectiva, según apunta Manuel de Puelles, *para los liberales todo lo que fuera en detrimento de la enseñanza oficial era rechazable*⁴²⁰. De ahí que este nuevo decreto de 1886 derogase el de Pidal y, por tanto, la innovación que suponían los centros asimilados. Un tema que sirvió de argumento para dejar constancia de las diferencias ideológicas que separaban a los dos partidos turnantes y que consumía energías necesarias para el logro de otros objetivos pendientes en instrucción pública: escolarizar a toda la población infantil, alfabetización de personas adultas, planes de estudio del bachillerato, formación del magisterio y reconocimiento social y económico, mejora de la enseñanza universitaria, incorporar a las mujeres a todos los niveles educativos, etc.

4.2. EL REGENERACIONISMO EN ESPAÑA. PROPUESTAS Y ACCIONES EDUCATIVAS

Podemos pensar que la regeneración de España vendría, en gran parte, por una reforma de la educación. Ella fue para los regeneracionistas uno de sus grandes problemas y, por contra, una de las soluciones importantes a considerar. Macías Picavea dejó la conocida radiografía de la enseñanza de la época, desoladora pero bastante ajustaba a la realidad, con afirmaciones muy estremecedoras: *la instrucción primaria, abandonada, el 68% de la población analfabeta; los maestros, horriblemente formados y mendigando casi para comer; los Institutos con una precariedad asombrosa; la Universidad, muerta; los estudiantes, irresponsables; el profesorado sumamente modesto; y los libros de texto arcaicos y con errores*⁴²¹. Una lectura atenta de su obra nos acerca a la realidad escolar tal como era vivida por, al menos, una parte de la población.

⁴²⁰ PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1989): *Historia de la Educación en España*, T. III. Op. Cit., p. 22.

⁴²¹ MACÍAS PICAVEA (1889) *El problema nacional. Hechos, causas, remedios*. Madrid, Cap. VIII, pp. 121-159. Esta obra es la más representativa de la sensibilidad y espíritu del regeneracionismo. Contamos con una nueva edición de Biblioteca Nueva, Madrid, 1996, p. 334.

Pero fue Joaquín Costa, inspirador y dirigente del movimiento regeneracionista, el que planteó y difundió la necesidad de una reforma pedagógica. Krausista y cofundador de la ILE no dejó de manifestar su inquietud por reformar la escuela, el considerarla como una institución orientada no sólo a educar hombres que sepan leer y escribir, sino a formar integralmente el cuerpo y el espíritu, atendiendo más, si cabe, a la voluntad que al entendimiento. Abogó por una enseñanza al aire libre y sobre todo por la guerra al intelectualismo. Así mismo reiteró su obsesión constante sobre la necesidad de crear Colegios para la investigación científica⁴²².

Al año siguiente, sobre la formación del profesorado como preocupación prioritaria de una política reformadora; el pago de los haberes de los maestros a cargo del Estado; el fomento de la investigación científica; el envío a Europa de la juventud estudiosa para su perfeccionamiento y europeización; el estímulo de las enseñanzas técnicas; la creación de un tributo escolar; la autonomía para los presupuestos educativos, etc. Ideas que, de una u otra manera, fueron convirtiéndose en realidad con el paso del tiempo⁴²³.

Y en 1900, en una conferencia en el Círculo de la Unión Mercantil e Industrial de Madrid⁴²⁴, preconizó una vez más la mirada a Europa y, sobre todo, la renovación hasta la raíz de las instituciones docentes, dándoles una orientación conforme a las nuevas tendencias pedagógicas. De este modo, la educación no dejó de estar en el centro de los debates y preocupaciones durante el último tercio del siglo XIX. No sólo fueron los regeneracionistas quienes reclamaron una revolución pedagógica y sufrieron por la situación educativa del país, pero es indudable que la campaña de Costa facilitó la labor reformadora de los gobiernos posteriores.

⁴²² Mensaje de 13 de noviembre de 1898 de la Cámara Agrícola del Alto Aragón. COSTA, Joaquín (1924): *Reconstitución y europeización de España*. Huesca, Ed. V. Campo, pp. 23-24.

⁴²³ CAPITÁN DÍAZ, Alfonso (1999): "Republicanismo histórico, regeneracionismo y educación (1898-1903)", en *Revista española de pedagogía*, Vol. 57, núm. 213, pp. 213-244. JUAN BORROY, Víctor-Manuel (1997): "Joaquín Costa: el hombre y el educador", en *Anales: Anuario del centro de la UNED de Calatayud*, núm. 5, 1, págs. 97-108.

⁴²⁴ Conferencia pronunciada en el Círculo de la Unión Mercantil e Industrial de Madrid el 3 de enero de 1900. Joaquín COSTA. Op. Cit. pp. 231-232.

4.2.1. Primeras reformas del Ministerio de Instrucción Pública

Antonio García Alix⁴²⁵ fue nombrado por el partido Conservador titular del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes cuando éste se creó en 1900⁴²⁶ como fruto de repetidos proyectos desde 1834 a 1895⁴²⁷, de dos décadas de requerimientos en el Parlamento y de opiniones justificadas, entre ellos la campaña de Costa. Empezaba un período fructífero en lo que a la enseñanza se refiere ya que algunos de los temas iban a tener continuidad en muchas cuestiones gobernarán liberales o conservadores. Así los proyectos para afrontar los problemas de la enseñanza iniciados por García Alix tuvieron continuidad con su sucesor el conde de Romanones.

Caracterizó al Ministerio de García Alix su espíritu reformista y su actitud de defensa de la enseñanza oficial; su celo por tutelar y extender la enseñanza oficial superó todo lo previsto, hasta el punto de despertar inquietud en el episcopado español. Posición que respondía al sentir de uno de los grupos del partido conservador que defendía los derechos docentes del Estado.

Elaboró un proyecto de ley que diera coherencia al sistema educativo e incorporara las nuevas reformas exigidas por los tiempos, pero no prosperó; sin embargo tuvo la satisfacción de que Romanones lo mantuviera e hiciera suyo casi en su totalidad. Entre los problemas que afrontó estuvo el de la retribución a los maestros por los municipios, ya que su precaria tesorería no les permitía abonarla ni en su justa medida ni a su debido tiempo. El intento del ministro chocó con la resistencia de los caciques locales⁴²⁸, pero llevó a la *Gaceta* el Real Decreto de 21 de julio de 1900⁴²⁹ ordenando el ingreso de las retribuciones al tesoro público

⁴²⁵ Sobre su actividad en el Ministerio de este político: BUIREU GUARRO, Jorge (1990): Antonio García Alix: un Ministro del Regeneracionismo (1852-1911). Madrid, Ministerio de Economía y Hacienda-Instituto de Estudios Fiscales, pp. 159-203.

⁴²⁶ Este Ministerio fue creado por Real Decreto de 18 de Abril de 1900 (*Gaceta de Madrid*, del 19) en aplicación de la Ley de Presupuestos, y por otro Real Decreto de la misma fecha se dispuso el nombramiento de Antonio García Alix.

⁴²⁷ GUEREÑA, Jean Louis (2000): "Estado y escuela en España: Los orígenes del Ministerio de Instrucción Pública", en *Educadores*, núm. 42, 196, pp. 333-356.

⁴²⁸ PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1989): *Historia de la Educación en España*, T. III. Op. Cit. p. 27.

⁴²⁹ Real decreto núm. 203 de 21 de julio de 1900. *Colección Legislativa de España*, (1990), Madrid, T. VI vol. 2º, pp. 542-547.

procedentes de los fondos municipales. Otro fue la reforma de las Escuelas Normales, en un serio intento de proporcionar a los futuros maestros una formación que respondiera a lo que de ellos y con ellos se pretendía conseguir.

Con el cambio de siglo comenzó un nuevo período para la Escuela como institución; el paso de la escuela unitaria a la escuela graduada, de la escuela que se identificaba con un aula, un maestro o maestra y un grupo alumnos de diversas edades y niveles de aprendizaje, a la escuela que distribuía a los niños y niñas por edades o por niveles de aprendizajes. Como en otras innovaciones educativas, este proceso fue lento y necesitó todo el primer tercio del siglo XX para la evolución estructural y de mentalidad que requería.

La escuela graduada exigía una concepción arquitectónica distinta y una nueva forma de entender el papel y la función del maestro: la docencia no era ya una tarea individual, sino un trabajo coordinado con el resto del profesorado del centro⁴³⁰. Desde comienzos de siglo aparecen disposiciones legislativas que pretenden ir implantando este sistema escolar, sin embargo, todavía en 1923 las escuelas graduadas eran 631 y las unitarias representaban el 92 por ciento del total; en 1935 eran 1884 y representaban el 82,4 por ciento⁴³¹.

Se necesitaban nuevos edificios escolares que contemplaran unidades independientes para aulas además de espacios para actividades comunes. El ayuntamiento de Cartagena fue el primero que empezó a construir en 1900 un edificio con estas características. Se vivió esta innovación en el mundo educativo y social español con tal importancia, que al acto de colocación de la primera piedra asistió el propio Ministro García Alix⁴³². Otras ciudades se fueron uniendo a esta innovación pedagógica en sus escuelas públicas⁴³³.

⁴³⁰ VIÑAO FRAGO, Antonio (1990): *Innovación pedagógica y nacionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid, Akal, pp. 34-53.

⁴³¹ *Ibidem*, pp. 23

⁴³² PERALTA ORTIZ, María Dolores (2003): *Las escuelas de Pedro Poveda en las Cuevas de Guadix*. Guadix, Instituto de Estudios "Pedro Suárez", p. 23.

⁴³³ POZO ANDRÉS, María del Mar del (1996): "La Escuela Graduada Madrileña en el primer tercio del siglo XX: ¿un modelo pedagógico para el resto del Estado Español?", en *Revista Complutense de Educación*, vol. 7, núm. 2, pp. 211-248. VIÑAO FRAGO, Antonio (2003): "La renovación de la organización escolar: la escuela graduada", en OSSENBACH, Gabriela (coord.): *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 73-104.

En el ámbito de la segunda enseñanza emprendió este Ministro una nueva reforma con la que se quiso armonizar los estudios clásicos con los técnicos. Para ello, junto a asignaturas como el latín o las matemáticas se incluyeron agricultura y técnica agrícola e industrial, y derecho usual. Así mismo se planificaron dos bachilleratos distintos, uno clásico y otro técnico. Tampoco desatendió la enseñanza universitaria ya que, por medio de sucesivos decretos, se fueron reformando los estudios de Filosofía y Letras⁴³⁴, Farmacia⁴³⁵, Ciencias⁴³⁶ y Derecho⁴³⁷.

Según Manuel de Puelles paralelamente a la intención de *enaltecer la enseñanza oficial* se hallaba la de mantener el derecho de inspección y de control estatales sobre la enseñanza privada, estableciendo para los colegios incorporados⁴³⁸ la exigencia de que el cuadro de profesores tuviera las titulaciones correspondientes y de mantener como preceptivo el examen final para obtener los títulos de bachilleres. Hubo, sin embargo, un punto sin consenso en la reforma: la enseñanza de la religión que fue obligatoria para todos los alumnos de los Institutos⁴³⁹.

Sólo once meses al frente del Ministerio de Instrucción Pública en los que trató de resolver los problemas más urgentes. Su sucesor, el Conde de Romanones, del partido liberal, continuó una parte de la labor anterior y tomó decisiones diferentes en aspectos donde el acuerdo no era fácil que se produjese; estas bases hicieron del siguiente período uno de los más fecundos en lo que respecta a la instrucción pública.

Para Romanones una cuestión principal, relacionada con la libertad de enseñanza era la que tenía que ver con los centros oficiales y los privados. Consideró que había que defender la enseñanza oficial para robustecerla y dignificarla, no porque creyera que la tutela del Estado debiera de ser total, sino por entender que era imprescindible ampararla y engrandecerla para bien de la cultura

⁴³⁴ Real decreto 20 de julio de 1900. Op. Cit. T. VI, vol 2º, 1900, pp. 520-528.

⁴³⁵ Real decreto 31 de julio de 1900. Op. Cit. T. VI, vol. 2º, 1900, pp. 653-655.

⁴³⁶ Real decreto 4 de agosto de 1900. Op. Cit. T. VII, vol. 3º, pp. 131-143.

⁴³⁷ Real decreto 2 de agosto de 1900. Op. Cit. T. IV, vol. 3º, 1900, pp. 119-124.

⁴³⁸ Consultar para este tema la obra de LÓPEZ DEL CASTILLO, María Teresa (2000) *La Inspección del Bachillerato en España (1845-1984)*. Madrid, UNED, p. 112.

⁴³⁹ El preámbulo del Real decreto de 19 de julio de 1900 lo justificaba de este modo: "*En un Estado como el nuestro y en un plan de enseñanza oficial, tiene que figurar la religión...*" *Colección Legislativa de España*. T. VI, vol. 2º.

y del progreso del país, de acuerdo con los principios del partido liberal en materia educativa. Le dolía la situación de la instrucción pública, le obsesionaba el estado de la enseñanza oficial, con Institutos despoblados mientras los colegios religiosos estaban llenos. Le preocupó la desorganización de los estudios de Segunda Enseñanza, desprovistos de ciencia, así como las Universidades, cargadas de presunción.

Por eso cuando fue nombrado Ministro de Instrucción Pública el 6 de Marzo de 1901, el programa de su gestión no se hizo esperar. Una de las primeras disposiciones fue la Real Orden de 21 de Marzo aclarando la del 15 de Enero, promulgada por García Alix, en la que se fijaba claramente el sentido de la libertad de cátedra en la Universidad⁴⁴⁰. Y junto a ella, otra medida destacable: la concesión de pensiones para ampliar estudios en el extranjero⁴⁴¹; la reforma de la enseñanza incluía la de renovar el profesorado acudiendo a donde el conocimiento estaba más avanzado. Esta iniciativa sería el germen de la futura Junta para Ampliación de Estudios⁴⁴².

Otro gran logro de Romanones fue que el Estado asumiera la obligación del pago a los maestros, no sólo haciendo efectiva esta aspiración mediante el Real decreto de 26 de octubre de 1901⁴⁴³, sino elevándolo a proyecto de ley; para lo que tuvo que vencer la oposición del Ministerio de Hacienda, y sobre todo la del Partido Conservador; pero, aún muy a pesar de los conservadores, el proyecto se convirtió en ley⁴⁴⁴.

Son numerosas las reformas que el Conde de Romanones logró en sus veinte meses de ministerio, inmerso en grandes tensiones políticas en las que incidía la

⁴⁴⁰ Véase la Real orden de 21 de marzo, fijando los términos de la Circular de 15 de enero del corriente año acerca de la independencia del Profesorado en el ejercicio de su ministerio. Op. Cit. T. VIII, vol. 1º, 1901, pp. 660-661.

⁴⁴¹ Véase Real decreto de 18 de julio de 1901 dictando reglas, acerca de la concesión de pensiones para ampliar sus estudios en el extranjero, a los alumnos que hayan dado mayores pruebas de capacidad y aprovechamiento. Op. Cit. T. IX, vol 2º, 1901, pp. 511-515.

⁴⁴² FORMENTÍN IBÁÑEZ, Justo-VILLEGAS SANZ, María José (2007): "Las pensiones de la JAE", en PUIG-SAMPER MULERO, Miguel Ángel (coord.): *Tiempos de investigación: JAE-CSIC, cien años de ciencia en España*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 95-102.

⁴⁴³ Véase Real decreto de 26 de octubre de 1901, dando nueva organización al pago de las atenciones de personal y material de las Escuelas públicas de Primera Enseñanza. Op. Cit. T. X, vol. 3º, 1901, pp. 508-518.

⁴⁴⁴ *Diario del Senado*, de 23 de 12 del 1901, p. 1886.

dialéctica clericalismo-anticlericalismo. Se reglamentaron los exámenes tanto en la enseñanza oficial como en la privada⁴⁴⁵; se reguló la enseñanza de la religión⁴⁴⁶; se promulgaron disposiciones sobre los requisitos de titulación del profesorado de la enseñanza privada⁴⁴⁷, se reordenó el bachillerato procurando su fusión con las enseñanzas técnicas de grado medio; se reguló la inspección de la enseñanza no oficial y se asumió el proyecto de García Alix sobre autonomía universitaria.

Fue precursor de lo que más tarde se denominaron "carreras cortas" de carácter técnico y artístico, ya que potenció que en los Institutos de Segunda Enseñanza se impartieran, además de una cultura humanística y científica, estudios de agricultura, y que se pudiera obtener en ellos los certificados de perito agrónomo y de perito agrimensor: estudios de industria, que suministraran al mercado nacional técnicos con la titulación de mecánicos, electricistas, metalurgistas, químicos, aparejadores, etc. Se establecieron así mismo estudios nocturnos para obreros.

Todo el dinamismo de este Ministerio hizo que el espíritu del regeneracionismo y del institucionismo arraigara, haciendo posible las sucesivas realizaciones de las décadas siguientes. Lo que no impidió que la tensión ideológica en torno a las cuestiones educativas se acrecentara, dificultando su puesta en práctica como el mismo Romanones temía: *"En esta clase de reformas no basta proponerlas; hay que efectuarlas, que sólo así se abrevia la distancia que separa lo intentado de lo conseguido"*⁴⁴⁸.

⁴⁴⁵ Real decreto de 12 de abril de 1901. *Anuario Legislativo de Instrucción Pública*, 1902, pp. 265-283.

⁴⁴⁶ Se restablecía la vigencia del Real decreto de 25 de enero de 1895, es decir, la Religión se convertía en asignatura voluntario.

⁴⁴⁷ Real decreto de 1 de julio de 1902, sobre inspección de los establecimientos de enseñanza no oficial. *Colección Legislativa de España* (1902), Madrid, T. XII, vol. 2º, pp. 413-420.

⁴⁴⁸ Álvaro de Figueroa y Torres Romanones (Conde de) (1902): Discurso leído en la Universidad de Salamanca con motivo de la inauguración del curso académico 1902-1903, por el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Exmo. Sr. *Conde de Romanones* (1902), Madrid, M. Romero. Impresor.

4.2.2. Respuesta de los distintos grupos sociales ante el problema de la educación

A partir de las Cortes de Cádiz sucesivas normativas habían ido recortando la preeminencia eclesiástica en la enseñanza, sobre todo en la Universidad, pero la Restauración volvió a alentar la presencia de las congregaciones religiosas en la instrucción primaria, y sobre todo, en la segunda enseñanza. Así, durante los casi cincuenta años de Restauración, los hijos de la alta burguesía y de la clase media española se educaron en colegios de congregaciones religiosas. De ahí que la política educativa de Romanones replanteara en ambas Cámaras uno de los problemas que habían gravitado sobre el siglo XIX y lo seguía haciendo a principios del XX: la libertad de enseñanza⁴⁴⁹. Y que desde el campo católico se defendieran los valores de la educación cristiana; un ejemplo de lo que contribuyó a ello la prensa lo tenemos en Sevilla, en el periódico católico *El diario de Andalucía*⁴⁵⁰.

Sobre la cuestión de quién tiene el derecho a enseñar, a quién corresponde la función docente, se pronunciaban todas las tendencias políticas. Para la Iglesia jerárquica, que había tenido el protagonismo hasta el siglo XIX, la respuesta era clara. Para los neocatólicos de Alejandro Pidal y Món el derecho a educar correspondía a la familia, única institución legitimada y obligada a impartir educación; y entendían que sólo garantizaba adecuadamente el derecho de la familia a la educación de sus hijos la enseñanza confesional. Ello suponía una completa independencia de la enseñanza privada, escapando así al control del Estado.

Sin embargo, la postura de los conservadores fue reconocer la necesidad de que el Estado se implicara en el desarrollo de la escolarización, pero sin restringir la libertad de actuación de los centros católicos. Mientras que para los republicanos no podía hablarse de un derecho del Estado a la enseñanza; la educación era una función que correspondía a la sociedad y que el Estado debería tutelar.

⁴⁴⁹ TURÍN, Ivonne (1967): *La educación y la escuela en España*, Op. Cit. cap. I y II de la parte 2ª.

⁴⁵⁰ ROMERO DOMÍNGUEZ, Lorena R. (2009): "Título: La lucha educativa en las páginas de un diario católico: El correo de Andalucía. Número literario (1899-1902)", en *Revista de Humanidades*, núm. 16, pp. 157-174.

Para los liberales, afirmar el derecho del Estado a enseñar encerraba graves problemas a la luz de su ideología, ya que el principio de libertad que defendían se compaginaba mal con el intervencionismo estatal. Eso era lo que correspondía a una sociedad ideal, que el Estado se limitara a garantizar la libre concurrencia educativa; pero en la sociedad española no podía limitarse a proteger o estimular la libre iniciativa, sino organizar y crear su propia red de establecimientos públicos y, desde luego, mantener el debido control y la adecuada inspección sobre toda la enseñanza. La realidad es que los liberales no se propusieron suprimir la enseñanza privada, sino evitar que aumentara y someterla al control del Estado.

La jerarquía de la Iglesia mantuvo una actitud defensiva frente a esta postura del liberalismo que el Estado amplificaba con la organización de sucesivos Congresos Pedagógicos desde finales del siglo XX; ante lo cual la Iglesia convocó Congresos Católicos para difundir y aunar criterios en torno a sus planteamientos⁴⁵¹.

Las iniciativas privadas, dentro de este ambiente polémico, empezaron a surgir. Me he referido antes a la creación de la Institución Libre de Enseñanza por Francisco Giner de los Ríos en 1876 con una propuesta de libertad frente al dirigismo de los Gobiernos, de escuelas filosóficas o doctrinas religiosas y de innovación en el programa de contenidos de aprendizaje, en los métodos de enseñanza, en el ambiente escolar o en los recursos pedagógicos. Y con la finalidad de difundir un nuevo modo de hacer en las aulas con referencia a grandes pedagogos extranjeros, publicaba el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*⁴⁵².

Giner aspiraba a un cambio radical de España mediante la renovación pedagógica; reafirmaba no sólo su fe en la educación, sino también la certeza de

⁴⁵¹ RUIZ BERRIO, Julio (1980): "Los Congresos Pedagógicos en la Restauración", en *Bordón. Revista de Pedagogía*, núm.234, pp. 401-422. BATANAZ PALOMARES, Luís (1982): *La educación española en la crisis del fin de siglo: (Los Congresos pedagógicos del siglo XIX)*. Córdoba, Diputación Provincial. BENSO CALVO, Carmen (1992): "Iglesia y Educación. El debate pedagógico en los Congresos Católicos de la Restauración (1889-1902)", en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 11, pp. 241-263. MARTÍNEZ ESTEBAN, Andrés (2005): "... Al César lo que es del César": los primeros Congresos Católicos y la unión de los católicos españoles, en *Revista Española de Teología*, Vol. 65, núm. 2, pp. 211-250.

⁴⁵² ESTEBAN MATEO, León (1978): *Boletín de la institución libre de enseñanza: nómina bibliográfica 1877-1936*. Valencia, Universidad. MARTÍNEZ MEDRANO, Eulalia (1999): "El Boletín de la Institución Libre de Enseñanza B.I.L.E." en *Contextos educativos*, núm. 2, pp. 71-78. CORTS GINER, María Isabel et al. (2004): *Ciencia y educación en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza: catálogo de sus contenidos*. Sevilla, Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad.

que podría, en un proceso lento pero cierto, conducir a la transformación social⁴⁵³. Y para él la base de ese porvenir estaba en la escuela primaria y en la preparación que recibieran los maestros⁴⁵⁴. Junto a ello, la defensa del principio de libertad e inviolabilidad de la ciencia, con la consiguiente independencia de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de su doctrina. De hecho, la ILE nació como fruto del mejor pensamiento liberal del siglo XIX, como propuesta laica, neutral religiosamente.

¿Cuáles fueron las aportaciones de la Institución Libre de Enseñanza en el aspecto estrictamente pedagógico? En primer lugar concebían la educación como una actividad formadora de la persona y no sólo como mera transmisión de conocimientos; un proyecto que atendiera a más dimensiones. Entendían a la persona no sólo en virtud de su condición de miembro de una sociedad, sino como un valor en sí misma que merece respeto y consideración. Se ocupaban del niño como *proyecto del hombre*⁴⁵⁵ respetarlo en su conciencia y de no exponerlo a las luchas ideológicas de la sociedad. Y afirmaban que la neutralidad religiosa no suponía indiferencia o escepticismo, sino más bien un estímulo abierto a los grandes problemas de la humanidad.

En segundo lugar, adoptaron el método intuitivo, se preocupaban por la formación del carácter moral con especial atención al desarrollo de la personalidad; introducían la higiene y la educación física como medios de cuidado del cuerpo; fomentaban el amor al trabajo y el cultivo de la tolerancia como virtud ciudadana; creaban un clima familiar y de confianza entre profesores y alumnos⁴⁵⁶.

Igualmente encontramos realizaciones en el campo del magisterio católico con la fundación de numerosas congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza o la acción de personas particulares como por ejemplo Andrés Manjón, el cual,

⁴⁵³ PALACIO MORENA, Juan Ignacio (2011): "La Institución Libre de Enseñanza y la reforma social", en SUÁREZ CORTINA, Manuel (coord.): *Libertad, armonía y tolerancia: la cultura institucionista en la España contemporánea*. Madrid, Tecnos, pp. 281-310.

⁴⁵⁴ CACHO VIU, Vicente (1962): *La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Rialp, pp. 495 y ss.

⁴⁵⁵ El núcleo original del proyecto educativo de la ILE fue pensado y dirigido a los hombres Aunque apoyaran algunas realizaciones educativas destinadas a las mujeres. La gran obra recopilatoria de todas las realizaciones de la Institución Libre de Enseñanza es la de JIMÉNEZ-LANDI MARTÍNEZ, Antonio (1996): *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Madrid, Editorial Complutense, 4 vols.

⁴⁵⁶ GÓMEZ GARCÍA, María Nieves (1983): *Educación y Pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos*. Sevilla, Universidad. MOLERO PINTADO, Antonio (2000): *La Institución Libre de Enseñanza: un proyecto de reforma pedagógica*. Madrid, Biblioteca Nueva.

ajeno inicialmente a las luchas educativas –en un principio no era respuesta a presupuestos ideológicos o al laicismo ascendente-, pensó en una aportación para remediar los males de uno de los grupos desheredados de la sociedad, para cubrir las carencias de escolarización descubiertas en la zona marginada del Sacromonte granadino.

El nacimiento en 1889 de las *Escuelas del Ave María* fue fruto de una actitud caritativa y social, la de asistir a los más necesitados de la sociedad con medios y métodos renovados. Estas Escuelas gratuitas introdujeron innovaciones de corrientes pedagógicas aún poco aplicadas; entre otras las clases al aire libre, el contacto con la naturaleza, la actividad y el juego como estrategia de aprendizaje, la atención al desarrollo integral del niño, etc.⁴⁵⁷. Para la formación del profesorado de las Escuelas del Ave María de Granada y de las más de cuatrocientos que existían en España, África e Hispanoamérica cuando él muere en 1923, creó también un Seminario de Maestros⁴⁵⁸.

Para Manjón educar era *el arte de hacer hombres completos o cabales*⁴⁵⁹, definición concisa coincidente, en lo sustancial, con el pensamiento de Francisco Giner de los Ríos. Varios de sus principios y métodos pedagógicos coincidían: formación de hombres íntegros, activismo pedagógico, relación con la naturaleza, libros de texto tomados sólo como un apoyo, excursiones escolares y cooperación estrecha con la familia, períodos escolares -párvulos, primaria y secundaria- como un todo continuo, etc.⁴⁶⁰ Pero les separaban dos, la coeducación y, por supuesto, la neutralidad religiosa, muy importantes para ambos, apoyándolos Giner, rechazándolos Manjón.

En esta misma línea de pensamiento pedagógico se incluyen también los programas de educación popular desarrollados por Pedro Poveda a principios del siglo XX con la población gitana y proletaria del barrio de la Cuevas en la granadina ciudad de Guadix. Y pocos años después su innovador proyecto de educación de las

⁴⁵⁷ PRELLEZO GARCÍA, José Manuel (1989): "Las 'Escuelas del Ave María': Centenario de su fundación (1889-1989)", en *Revista Española de Pedagogía*, vol. 47, núm. 182, pp. 5-24. MONTERO VIVES, José (2004): ¿Qué es educar?: realizaciones y criterios de Andrés Manjón en torno a la educación. Granada, Grupo Editorial Universitario.

⁴⁵⁸ PALMA VALENZUELA, Andrés (2010): "Maestros del pueblo para el pueblo", en *Revista de Antropología Experimental*, núm. 10, especial, pp. 57-71.

⁴⁵⁹ GÁLVEZ CÁMARA, Gonzalo (1940): *El Padre Manjón. Antología*. Madrid, Ed. Magisterio Español, pp. 113-145.

⁴⁶⁰ CAPITÁN DÍAZ, Alfonso (1980): *Los humanismos pedagógicos de Francisco Giner de los Ríos y Andrés Manjón*. Granada, Universidad, Secretariado de Publicaciones.

mujeres. Ideales de un regeneracionismo católico abierto a actitudes y procedimientos renovadores en educación⁴⁶¹.

Laicismo, coeducación de sexos y clases sociales, rechazo de toda institución -Iglesia, Estado, Ejército-, y defensa de la espontaneidad del niño, fueron los principios básicos de la experiencia llevada a cabo por Francisco Ferrer en la *Escuela Moderna* que crea en 1901. Ella fue la encarnación más ajustada de los principios de una formación anarquista, que se aplicaría más tarde en numerosas escuelas ferreristas en Cataluña y Andalucía en las primeras décadas del siglo XX⁴⁶². Junto a la lucha por la emancipación material del proletariado, el movimiento anarquista se fijó como meta la emancipación intelectual de las masas desposeídas.

También señalaban a la educación como motor de cambio, una de las constantes de las distintas fuerzas sociales y políticas que se disputaban el predominio de la enseñanza en el primer tercio del siglo XX. Pero podría añadirse que el entusiasmo de los anarquistas por la educación fue, si cabe, superior al de las demás instituciones, movimientos o partidos. Concebido el anarquismo casi como un apostolado, los líderes del movimiento visitaron incansablemente pueblos y ciudades predicando la necesidad de la educación como elemento previo a la futura revolución libertaria⁴⁶³. Crearon ateneos, organizaron actividades recreativas, fundaron revistas, periódicos y folletos que irradiaron por pueblos y ciudades el ideal anarquista y la necesidad de instrucción.

Para Ferrer el laicismo ya no significaba neutralidad religiosa sino activo anticlericalismo. La coeducación era entendida no sólo entre sexos, niños/niñas, sino también entre clases sociales, pobres/ricos⁴⁶⁴; su objetivo era preparar al alumnado para cambiar de forma radical la sociedad existente basada en el poder y la propiedad, creando otra basada en la justicia. En opinión de Buenaventura Delgado, el pensamiento pedagógico de Ferrer es *"un heterogéneo conglomerado de ideas tomadas del naturalismo, de positivismo, del iluminismo, del anarquismo y*

⁴⁶¹ PEGO PUIGBÓ, Armando (2007): "Pedro Poveda en clave historiográfica: un debate cultural y pedagógico del siglo XX", en *Hispania Sacra*, vol. 59, núm. 120, pp. 707-740.

⁴⁶² SOLÁ, Pere (1978²): *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*. Barcelona, Tusquets.

⁴⁶³ DIEZ DEL MORAL, Juan (1967): *Historia de las agitaciones campesinas andaluzas*. Madrid, Alianza Editorial.

⁴⁶⁴ FERRER i GUARDIA, Francisco (2010): *La Escuela Moderna*. Introducción de Luís Miguel Lázaro, Jordi Monés y Pere Solá. Madrid, Biblioteca Nueva.

*de las corrientes pedagógicas de su tiempo*⁴⁶⁵. Para Ferrer la educación debía tener una clara intencionalidad política.

Otra de las novedosas iniciativas privadas de las primeras décadas del siglo XX fue la *Escuela Nueva* de Madrid creada por Manuel Núñez de Arenas, un licenciado en Filosofía y Letras, militante del PSOE y admirador de Bartolomé Cossío, que tuvo gran influencia en la definición de los principios de la política de instrucción pública del socialismo. Fundada en 1910, desde sus comienzos fue a un centro cultural dedicado a la formación de los trabajadores, con la finalidad de socializar la cultura, es decir, de contribuir a una mayor igualdad de derechos ante la instrucción de las distintas clases sociales⁴⁶⁶.

A partir de 1911 la Escuela Nueva entró en una segunda fase de programas sistemáticos. A las materias ya desarrolladas se añadió un ciclo sobre "Historia de las doctrinas y de los partidos socialistas", y en el curso de 1912-13 se impartieron conferencias sobre los grandes líderes europeos del movimiento socialista: Owen, Fourier, Saint-Simón, Louis Blanc, Proudhon, Lasalle y Marx. Así mismo durante el curso 1913-14, la Escuela Nueva, que se definía a sí misma como centro de estudios socialista, organizó un curso completo sobre el socialismo en los diversos países⁴⁶⁷.

Núñez de Arenas es el que elaboró las "Bases para un programa de Instrucción Pública" presentadas como ponencia de educación al Congreso del PSOE de 1918 e incorporadas, en lo esencial, al programa mínimo del Partido. Concebía la educación no como un sistema de barreras, sino como un solo ciclo que iría superándose escalón tras escalón. Prestaba especial atención a la formación profesional atendiendo a las condiciones e intereses del alumno, no a su posición económica o social. Importaba la preparación del profesorado al que había de remunerarse de manera semejante cualquiera que fuera el nivel de enseñanza en el que trabajara y garantizar su neutralidad religiosa. La enseñanza sería laica en todos sus grados, obligatoria hasta la total capacitación para el ejercicio de la vida civil y profesional, gratuita y con un sistema de becas en la enseñanza secundaria y

⁴⁶⁵ DELGADO, Buenaventura (1979): *La escuela Moderna de Ferrer i Guardia*, Barcelona, CEAC., p. 107.

⁴⁶⁶ TUÑÓN DE LARA, Manuel (1970): "La Escuela Nueva de Núñez de Arenas", en *Medio siglo de cultura española (1855-1936)*. Madrid, Tecnos, pp. 157-184.

⁴⁶⁷ TIANA FERRER, Alejandro (1992): *Maestros, misioneros y militantes. La educación de la clase obrera madrileña, 1898-1917*. Madrid, CIDE, pp. 410-416.

técnica; se contemplaban también una serie de medidas destinadas a erradicar el analfabetismo en adultos. En aspectos pedagógicos, un régimen de coeducación y de autonomía pedagógica en todos los centros docentes, el fomento de viajes de ampliación de estudios al extranjero para el profesorado, se del profesorado y se aseguraba una retribución análoga a la del funcionario público⁴⁶⁸. Todo ello formaba parte del diseño presentado por Núñez de Arenas.

4.2.3. Política educativa de los diferentes Gobiernos hasta 1931

Si la política del país en esta época era inestable y vacilante, así mismo lo era en cuanto a la educación se refiere. Sucesión precipitada de Gobiernos y, en consecuencia, de ministros de Instrucción Pública; de 1902 a 1923, según datos de Manuel de Puelles⁴⁶⁹, se sucedieron treinta y nueve presidentes de Gobierno y cincuenta y tres ministros de Instrucción Pública. Sin embargo, consiguieron llevar adelante realizaciones que merecen ser destacadas.

Además de nuevos planes de reforma del Bachillerato en 1903⁴⁷⁰, refrendado por Gabino Bugallal, y en 1926 siendo ministro Eduardo Callejo, se consolidaron algunas conquistas del liberalismo militante del siglo anterior como el reconocimiento social del papel tutelar del Estado en materia educativa, la ampliación de la escolaridad obligatoria de los seis hasta los doce años durante el Gobierno de Maura⁴⁷¹, varios aumentos de sueldo del profesorado, la creación de la Junta para Ampliación de Estudios⁴⁷², de la Residencia de Estudiantes⁴⁷³ y del Instituto-Escuela.

⁴⁶⁸ Véase la ponencia redactada por la "Escuela Nueva de Madrid", presentada al programa mínimo del Partido Socialista Obrero Español en el Congreso celebrado en 1918, publicada por el periódico *El Sol*, el 25 de noviembre de 1918.

⁴⁶⁹ PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1986): *Educación e ideología en la España contemporánea*. Op. Cit. p. 264

⁴⁷⁰ Real decreto de 6 de septiembre de 1903 modificando el plan de estudios generales para obtener el grado de Bachiller. Op. Cit. 1903, vol. III, pp. 96-99.

⁴⁷¹ La ley de 23 de Junio de 1909 modificaba la ley Moyano en este sentido.

⁴⁷² Real decreto de 11 de enero de 1907 creando una Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas. Op. Cit. T. XXVIII, vol. 1º de 1907, pp. 49-57. Un amplio estudio de la actividad realizada es el de MARÍN ECED, Teresa (1990): *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en Pedagogía por la Junta para la Ampliación de Estudios*. Madrid, CSIC.

⁴⁷³ Real decreto de 6 de mayo de 1910 disponiendo que la Junta para ampliación de

La formación del profesorado estuvo entre las preocupaciones de las primeras décadas del siglo XX. La creación de la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio en 1909 representó un hito muy importante por la incidencia que tendría el nivel y estilo de formación adquirida en la docencia de las Escuelas Normales y en el ejercicio de la Inspección de las escuelas primarias. Un profesorado mejor preparado que pudo animar al ministro Francisco Bergamín a la reforma de las Normales de 1914 en la que no sólo se establecía la exigencia de cursar cuatro años para obtener el título sino que se reforzaron los contenidos tanto culturales como pedagógicos.

También se intentó una reforma en la universidad para avanzar en el problema de la autonomía universitaria. Cesar Silió consiguió que se aprobara el Real decreto el 21 de mayo de 1919 por el que se otorgaba a las universidades españolas el "*doble carácter de Escuelas profesionales y de Centros pedagógicos de alta cultura nacional*" ⁴⁷⁴ y se les otorgó autonomía mediante la redacción de sus propios Estatutos. En cambio el Estado se reservó la alta inspección, la determinación de las directrices básicas de los planes de estudios y la función examinadora del Grado lo que suscitó demasiados problemas y el decreto terminó siendo suspendido.

Los primeros pasos de la Dictadura de Primo de Rivera fueron fieles al espíritu liberal. Ejemplo de ello fue la Real Orden de 25 de septiembre de 1923⁴⁷⁵, relativa a la reglamentación de la enseñanza privada, por la que se disponía el restablecimiento del control de las condiciones que debía reunir para ser reconocida por el Estado. Pero no siendo capaz de hacer frente a los graves problemas que España tenía planteados, pronto comenzaron las medidas de carácter restrictivo, como la normativa que restringió al máximo la libertad de cátedra para los funcionarios docentes. En ella se encomendó a Rectores, Directores de centros públicos e Inspectores de enseñanza primaria que "*se vigile cuidadosamente acerca de las doctrinas antisociales o contra la unidad de la patria que puedan ser*

estudios e investigaciones científicas, fundara en Madrid una residencia de estudiantes y creara un Patronato de estudiantes españoles fuera de España, y de estudiantes extranjeros en nuestro país. Op. Cit. T. XXXVII, vol. 1º de 1910. Madrid, pp. 657-661.

⁴⁷⁴ Real decreto de 21 de mayo de 1919 declarando que todas las Universidades españolas serán autónomas en su doble carácter de Escuelas profesionales y de Centros Pedagógicos de alta cultura nacional, y cada una organizará su nuevo régimen con arreglo a las bases que se publican. Op. Cit. T. LXV, vol. 2º. Madrid. 1919, pp. 347-356.

⁴⁷⁵ En *Colección Legislativa de España*. T. LXXXI, vol. 3º, 1923, pp. 400-401.

*expuestas por algunos profesores o maestros*⁴⁷⁶. La prohibición no se limitaba a la exposición de tales ideas, sino que alcanzó también a los libros de texto.

En la misma línea el Real decreto-ley de 19 de mayo de 1928, que si bien afirmaba la libertad pedagógica de las Facultades universitarias, indicaba que la libre exposición *análisis y crítica de doctrinas, teorías y opiniones*, incluida la elección de métodos y fuentes de conocimiento, sería garantizada a los catedráticos, *sin que les sea lícito atacar los principios básicos sociales, que son fundamento de la constitución del país, ni su forma de Gobierno, ni a los poderes, ni autoridades*⁴⁷⁷.

Igualmente se recortaron los escasos poderes autonómicos de los Centros estatales en cuanto a la designación de los directores sentando la doctrina de que debían ser *el nexo y el órgano de enlace entre el poder público y los establecimientos que dirigen*, lo cual los convertía en auténticos representantes del Gobierno; y, como tales, debían ser nombrados y separados libremente por el Ministro en atención no sólo a cualidades docentes, sino también a *"especiales condiciones de prudencia para el mando y adhesión a los principios de orden y autoridad que sólo el Gobierno puede apreciar en cada caso"*⁴⁷⁸.

Otra de las iniciativas, polémica pero valiosa, fue la reforma del bachillerato introducida por el ministro Eduardo Callejo de la Cuesta⁴⁷⁹. Dividió el bachillerato en dos ciclos, elemental y universitario, de tres años de duración cada uno, y el universitario en dos secciones, Letras y Ciencias. Un aspecto importante a destacar es la referencia que hace la introducción del Real Decreto a la necesidad de favorecer el acceso de la mujer al bachillerato. Asumía un planteamiento de este nivel de enseñanza no como "mera preparación para los estudios de Facultad, sino que en muchos casos tiene y debe tener sustantividad propia" para algunos grupos de población, entre ellos "para gran número de las señoritas que asisten a los Institutos" y para quienes fueran a ingresar en Escuelas especiales, ejercer

⁴⁷⁶ Real Orden de la Presidencia del Directorio Militar de 13 de octubre de 1925. PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1986): *Educación e ideología en la España contemporánea*. Op. Cit. p. 270.

⁴⁷⁷ En *Colección Legislativa de Instrucción Pública*, 1929, art. 73, pp. 266-286.

⁴⁷⁸ Real Decreto de 4 de abril de 1927, en *Ibíd*em, pp. 183-185.

⁴⁷⁹ Real decreto de 25 de agosto de 1926 sobre reforma de Bachillerato. Op. Cit. pp. 508-518.

profesiones de nivel medio e ingresar en el funcionariado⁴⁸⁰. La carrera de Matrona, mayoritariamente femenina, era de las que exigían el ciclo elemental, por lo que favorecía a un buen número de chicas.⁴⁸¹

La reforma de la universidad fue muy polémica. La normativa que la reguló otorgaba en el artículo 53 la equiparación legal de los estudios realizados en los Colegios Superiores de Jesuitas de Deusto y de Agustinos de El Escorial con los de la Universidad. La protesta no se hizo esperar, de profesores, de estudiantes y de intelectuales. El Gobierno reaccionó duramente disponiendo la pérdida colectiva de la matrícula y el cierre de la Universidad Central. Renunciaron a sus cátedras Ortega y Gasset, Jiménez de Asúa, Fernando de los Ríos, Sánchez Román, García Valdecasas y Wenceslao Roces. La ampliación de las protestas obligó a derogar el artículo 53, y enseguida a la dimisión de Primo de Rivera.

Pero hay que destacar también los esfuerzos que realizó la Dictadura por extender y modernizar el sistema educativo. Entre ellos destacan la atención prestada a las construcciones escolares para la enseñanza primaria y la preocupación por poner al día el bachillerato. Respecto a las construcciones escolares, los datos que tenemos, aportados por Suárez Somonte⁴⁸², son que se construyeron 3824 escuelas lo que, sin duda, fue un notable esfuerzo en cinco años, si lo comparamos con las 5563 construidas en los veintitrés primeros años del siglo⁴⁸³.

⁴⁸⁰ PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1982). *Historia de la Educación en España, Tomo III*. Op. Cit., p. 219.

⁴⁸¹ Lo reguló la Real Orden de 11 septiembre 1926; en *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, núm. 77, del 24, p. 402. Para más información sobre la presencia de alumnas en los estudios de bachillerato, véase; FLECHA GARCÍA, Consuelo (2000): "Profesoras y alumnas en los Institutos de Segunda Enseñanza. 1910-1940", en *Revista de Educación*, núm. extr., pp. 269-294.

⁴⁸² Véase los datos aportados por SUÁREZ SOMONTE, que como director general de Primera Enseñanza, escribiera el famoso trabajo "Los progresos de la primera enseñanza" en *Libro de la exposición hispanoamericana*, p. 37.

⁴⁸³ *Datos y cifras de la enseñanza en España* (1971), T. I, Ministerio de Educación y Ciencia, p. 40.

4.3. REALIZACIONES EDUCATIVAS DE LA II REPÚBLICA. EL GOBIERNO PROVISIONAL

La II República llegó con un ambicioso proyecto de reforma del sistema educativo a partir de los principios del liberalismo español, de la pedagogía de los institucionistas y de las ideas sobre instrucción pública del socialismo. Los primeros cambios llegaron de la mano de Marcelino Domingo nombrado ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes del Gobierno provisional.

Se reguló el bilingüismo en las escuelas catalanas: "*Posibilitar que la lengua materna sea un instrumento de cultura es posibilitar que la cultura rinda su máxima eficacia*"⁴⁸⁴. Se suprimió la obligatoriedad de la enseñanza de la religión en las escuelas; mantenida sólo para quienes sus padres la desearan, pero desvinculando de impartirla a los maestros que invocaran la libertad de conciencia, en cuyo caso se encargaría un sacerdote; y los símbolos religiosos podrían permanecer en las aulas si hubiere acuerdo entre padres y maestros⁴⁸⁵. Medidas que, Aunque presentadas como fruto del espíritu de tolerancia que habría de imperar en la escuela, no fueron bien recibidas por todos los sectores de opinión pública⁴⁸⁶.

La creación de las conocidas misiones pedagógicas encargadas de "*difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural*"⁴⁸⁷, demostró la preocupación por difundir la cultura entre las personas adultas que vivían en núcleos rurales.

Sin duda lo más característico de la política educativa de este Gobierno fue su decidida actuación ante el déficit de escuelas primarias que existían en España. De la información solicitada por la Inspección de Enseñanza Primaria, a requerimiento

⁴⁸⁴ Respetar la lengua materna, sea cual fuere, es respetar el alma del alumno y favorecer la acción del maestro permitiendo que ella se cumpla con toda plenitud. Decreto de 29 de abril de 1931, en *Colección Legislativa de Instrucción Pública, año I, 1931*. Madrid, 1932, p. 132.

⁴⁸⁵ Decreto de 6 de mayo de 1931, en *Ibíd*em pp. 141-142.

⁴⁸⁶ *El Debate*, órgano máximo de expresión de la derecha católica, criticó estas medidas vivamente, pretendiendo convertir el asunto en una cuestión de guerra escolar.

⁴⁸⁷ Decreto de 29 de mayo de 1931, art. 1º, en *Colección Legislativa de Instrucción Pública*, pp. 207-211.

del Director General Rodolfo Llopis, se dedujo la existencia de más de un millón de niños y niñas sin escolarizar⁴⁸⁸, dato que sirvió para elaborar el plan quinquenal de construcción de escuelas. Y junto a ese déficit, la ausencia de maestros adecuadamente formados y dignamente retribuidos. De ahí la necesidad urgente de proveer nuevas plazas de maestros y maestras para cubrir la ampliación constante de escuelas mediante la convocatoria de Cursos de selección profesional; y la decisión de acometer de inmediato el tema de los sueldos del magisterio mediante una política de ascensos con efectos económicos desde el 1 de julio de 1931.

Plan en el que se incluyó una reforma profunda de las Escuelas Normales. Urgía crear escuelas, pero urgía más formar maestros; urgía dotar a la escuela de medios para que cumpliera la función social que le estaba encomendada, pero urgía más capacitar al maestro; urgía elevar la consideración de la escuela, pero urgía igualmente dar al maestro de la nueva sociedad democrática la jerarquía que merecía y merecerá haciéndole merecedor de ella⁴⁸⁹. La reforma exigía el bachillerato superior para comenzar los estudios, un examen de ingreso y un mínimo de dieciséis años de edad; limitaba el número de estudiantes de cada promoción a un máximo de cuarenta, veinte chicos y veinte chicas, que cursarían las asignaturas del plan de estudios en las refundidas Escuelas Normales mixtas.

Primeras medidas mientras se redactaba y aprobaba una nueva Constitución donde se fijarían los principios programáticos de la propuesta educativa del nuevo Gobierno y se preparaba una nueva ley de instrucción pública. La educación pública habría de ser una función del Estado, universal, laica, gratuita, coeducativo y unificada. Del mismo modo que el sistema educativo se concibe como un todo unitario, también el profesorado debía constituir un todo orgánico⁴⁹⁰.

Ante este modo de entender la educación, la jerarquía de la Iglesia manifestó su postura a través de una pastoral colectiva del episcopado de fecha de 25 de julio de 1931, en la que, después de reafirmar el derecho de la Iglesia a intervenir en las escuelas, fuesen públicas o privadas, se oponían al modo de plantear la separación Iglesia-Estado y al laicismo que se empezaba a difundir en las aulas.

⁴⁸⁸ PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1986): *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Op. Cit. p. 320.

⁴⁸⁹ Por Decreto de 29 de septiembre de 1931, en *Colección Legislativa de Instrucción Pública*, pp. 576-584.

⁴⁹⁰ PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1986). *Educación e Ideología en la España Contemporánea*, Op. Cit. pp. 323-325.

La Constitución de 1931 supondrá enseguida una nueva ruptura entre la Iglesia y el Gobierno de la Nación⁴⁹¹. Se ocupó muy extensamente de los problemas educativos recogiendo la tradición liberal de 1812 y renovando el sistema sancionado en la ley Moyano. Pero la "guerra escolar" surgió al mismo tiempo que nacía la nueva Constitución⁴⁹².

Aprobada la Constitución el 9 de diciembre de 1931, el primer día del mes de enero de 1932 la jerarquía de la Iglesia española daba a conocer una nueva pastoral colectiva de rechazo a la misma, afirmando, una vez más, el derecho de la Iglesia a enseñar y el de los padres a la elección de los centros que estimaren convenientes para la educación de sus hijos.

Se enfrentaban así dos concepciones abismalmente distintas de la educación, la que defendía la enseñanza confesional y la que propugnaba la enseñanza laica. Tras la disolución de la Compañía de Jesús y la Ley de Congregaciones religiosas, un momento álgido fue la intervención directa de la Santa Sede a través de la encíclica de Pío XI *Dilectissima Nobis*, publicada el día 3 de junio de 1933, y que en uno de sus párrafos se expresaba así:

*"Frente a una ley tan lesiva de los derechos y libertades eclesiásticas... creemos ser deber preciso de nuestro apostólico ministerio reprobirla y condenarla. Por consiguiente, Nos protestamos solemnemente y con todas nuestras fuerzas contra la misma ley, declarando que esta no podrá ser nunca invocada contra los derechos imprescriptibles de la Iglesia"*⁴⁹³.

La educación enfrentaba formalmente por primera vez en nuestro país, al Estado español y a la Iglesia de Roma.

⁴⁹¹ MOLERO PINTADO, Antonio (1977): *La reforma educativa de la II República Española*, Op. Cit.

⁴⁹² PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1986): *Educación e ideología en la España Contemporánea*, Op. Cit. p. 326.

⁴⁹³ El periódico ABC en su edición del día siguiente, 4 de junio, publicaba el texto completo de la Encíclica en las páginas 25 a 28. El párrafo que reproducimos está en la página 28.

4.3.1. Los logros del bienio azañista

Aprobada la Constitución de la II República, el nuevo Gobierno encomendó la cartera de Instrucción Pública a Fernando de los Ríos, catedrático universitario y militante del PSOE. El nuevo ministro ratificó en el cargo de subsecretario a Domingo Barnés y en el de Director General de Primera Enseñanza a Rodolfo Llopis lo que dio continuidad al desarrollo de la política educativa del Gobierno provisional.

Para continuar la labor de renovación de la enseñanza primaria el presupuesto de 1932 incluyó la construcción de 2580 escuelas y para 1933 se fijó la construcción de 4000 escuelas. Y se hizo realidad la vieja aspiración de llevar los estudios pedagógicos a la Universidad con el decreto de 27 de enero de 1932 que creaba la Sección Pedagógica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid; cumplirían una doble misión: cultivo de las ciencias de la educación y desarrollo de los estudios superiores pedagógicos, junto a la formación del profesorado de Segunda Enseñanza y de Escuelas Normales, de Inspectores e Inspectoras de Primera Enseñanza y de quienes aspiraran a dedicarse a la dirección de escuelas graduadas⁴⁹⁴.

También se reguló otro aspecto importante dentro de la enseñanza primaria: la Inspección de la misma. El decreto de 2 de diciembre de 1932⁴⁹⁵, recoge un cambio en el modo de concebir la tarea inspectora; hablaba del inspector como de un *profesor ambulante*, de un consejero escolar que había de orientar al maestro, más que de un órgano burocrático de fiscalización⁴⁹⁶. Y unos días después otra novedad fue el crear la Inspección General de Segunda Enseñanza; en la normativa aparece como un órgano de enlace entre el Ministerio de Instrucción Pública y los centros de enseñanza secundaria⁴⁹⁷, configurándose como un servicio eminentemente técnico-pedagógico, de auxilio y de consejo a los centros docentes.

⁴⁹⁴ Art. 1º, en *Ibidem*, año 1932. Madrid, 1933, pp. 67-71. Así mismo consúltese RÚIZ BERRIO, Julio (1984): "La Pedagogía universitaria y los Estudios universitarios de Pedagogía" en *Bordón*, núm. 252, marzo-abril, pp. 209-224.

⁴⁹⁵ *Colección Legislativa de Instrucción Pública*, año 1932, pp. 784-802.

⁴⁹⁶ PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1986): *Educación e ideología en la España Contemporánea*, Op. Cit. p. 339.

⁴⁹⁷ Decreto de 30 de diciembre de 1932, en *Colección Legislativa de Instrucción Pública*, año 1932. Madrid 1933, pp. 873-875.

La incautación de bienes de la Compañía de Jesús aportó una amplísima infraestructura para la creación en agosto de 1933 de un importante número de Institutos de Segunda Enseñanza con tres modalidades: Institutos nacionales, Institutos elementales y Colegios subvencionados, dependientes del Estado o de otros organismos públicos⁴⁹⁸. Se crearon no sólo en capitales de provincia sino en muchas otras poblaciones con el objetivo de incrementar el número de estudiantes de bachillerato, que se cumplió enseguida. Mayor número de alumnos y de alumnas, y crecimiento del profesorado que se convirtió en una ocasión para que muchas mujeres licenciadas se estrenaran en la docencia de ese nivel de enseñanza⁴⁹⁹.

En este bienio se crea igualmente la *Universidad de Verano de Santander*, con la finalidad de fomentar la convivencia entre profesores y estudiantes nacionales y extranjeros, de reflexionar sobre los grandes temas de la cultura moderna y de organizar enseñanzas de ampliación y de especialización científica⁵⁰⁰. También la *Escuela de Educación Física* por decreto de 12 de diciembre de 1933, así como las *Escuelas de Estudios Árabes* de Madrid y Granada, por la ley de 27 de enero de 1932, destinadas a fomentar las investigaciones sobre la historia, la civilización y la vida musulmana, con especial referencia a España⁵⁰¹.

Una intensa actividad puesta al servicio de las reformas que se deseaban para la enseñanza, que dan a este período político el protagonismo en cuanto a la puesta en marcha de un proceso de renovación educativa intenso y ambicioso.

4.3.2 La reacción Radical-Cedista y el volver a empezar Frentepopulista

El resultado de las elecciones de 1933 con cambio de orientación política, afectó a muchos de los proyectos educativos que estaban iniciados. Así, en la enseñanza primaria además de paralizarse las construcciones escolares se produjo

⁴⁹⁸ Decreto de 26 de agosto de 1933.

⁴⁹⁹ FLECHA GARCÍA, Consuelo (2000): "Profesoras y alumnas en los Institutos de Segunda Enseñanza...". Op. Cit.

⁵⁰⁰ Decreto de 23 de agosto de 1932.

⁵⁰¹ PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1986): *Educación e ideología en la España Contemporánea* Op. Cit. p. 342.

un debilitamiento creciente de la reforma pedagógica, tomando medidas que muchos han calificado como el inicio de una contrarreforma educativa: por Orden ministerial de 1 de agosto de 1934 se prohíbe la coeducación en las escuelas primarias, seguida de una intensa acción para conseguir suprimirla en las Escuelas Normales; el Decreto de 23 de julio de 1935 suprimía la Inspección Central, y el de 26 de noviembre de 1935 suprimía la inamovilidad de destino en la Inspección de enseñanza primaria.

Cuando se produce el cambio de Gobierno la Universidad era ya un lugar de conflicto entre las distintas asociaciones estudiantiles existentes; incidentes que continuaron dando motivo al Gobierno para terminar con la representación estudiantil en los claustros, juntas de gobierno y juntas de facultad⁵⁰², lo que desencadenaría nuevas protestas.

Como aspectos positivos pueden señalarse, el impulso a la construcción de la Ciudad Universitaria de Madrid, la inauguración en 1935 del Colegio de España en París, la reforma del bachillerato⁵⁰³ siendo ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Filiberto Villalobos, un hombre de talante liberal y reformista que supo dar coherencia a ese importante nivel de enseñanza.

El Gobierno del Frente Popular, como en tantos aspectos de la política del país, incluyó en su programa educativo las aspiraciones que la República había intentado realizar en los primeros años. Se recuerda el precepto constitucional de que la educación y la cultura eran atributos indeclinables del Estado y se recogen como puntos concretos la recuperación del ritmo inicial de construcciones escolares, el control de la enseñanza privada, el impulso de la enseñanza secundaria y profesional, el desarrollo de los principios autonómicos de la Constitución, el restablecimiento de la Inspección Central de Primera Enseñanza y la inamovilidad de los Inspectores en su cargo y destino, la promesa de poner todos los medios necesarios para que la juventud obrera y, en general, los estudiantes más capaces, pudieran acceder a la enseñanza secundaria y superior.

Volvió a ocupar la cartera de Instrucción Pública Marcelo Domingo que enseguida comenzó a tomar las distintas medidas, si bien este Gobierno dispuso de pocos meses para que pudiese notarse la vuelta a los primeros proyectos, Aunque

⁵⁰² Orden Ministerial de 23 de Octubre de 1934.

⁵⁰³ Decreto de 26 de julio de 1934.

quedara el testimonio del deseo y del esfuerzo por retomar los viejos ideales; y el logro de algunos durante la primera etapa de la guerra civil.

4.3.3. La educación durante la Guerra Civil

Las políticas de exclusión y la intolerancia durante la guerra civil tendrán graves consecuencias en el campo de la enseñanza⁵⁰⁴. En el bando de los sublevados aparecieron ya los rasgos definitorios del totalitarismo político. Y en uno y en otro la educación se convirtió totalmente en un instrumento ideológico, politizado, de propaganda de las razones que justificaban la propia posición en la contienda y con el control, y en su caso castigo, del profesorado que se consideraba no identificado con lo que se defendía en la zona donde enseñaba. En la nueva normativa educativa franquista destacan dos principios: enseñanza confesional y elitismo en el acceso a la enseñanza "media", como es denominada, y a la universitaria, además de ser considerada la educación como un asunto cuya competencia corresponde a la sociedad, quedando el Estado con una función subsidiaria.

Coeducación prohibida, Institutos de Segunda Enseñanza suprimidos, censura de libros de texto republicanos, reforma de la segunda enseñanza realizada en 1938, siendo ministro de Educación Nacional Pedro Sainz Rodríguez⁵⁰⁵. Propuesta elitista ya que su estructura de siete años con un examen de Estado en la universidad, a la que iba encaminado, lo alejaba de una buena parte del alumnado que se había incorporado a ese nivel educativo en la década anterior. Lo conciben como el instrumento más eficaz para influir en la formación intelectual y moral de las futuras clases directivas, muy alejado de la tradición liberal que veía en el bachillerato una prolongación de la enseñanza primaria y medio fundamental para la formación de ciudadanos responsables.

En la zona republicana se va a impedir que la educación sea un privilegio de la clase dominante, y el esfuerzo se hará para que su destino sea la promoción del

⁵⁰⁴ *Historia de la Educación en España. La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil*. Estudio preliminar y selección de textos de Antonio MOLERO PINTADO (1991), Madrid, MEC. T. IV, pp. 88-130; 263-323 y 411-478.

⁵⁰⁵ Véase Ley de 20 de Septiembre de 1938, en *Boletín Oficial del Estado* del día 23.

proletariado y del campesinado⁵⁰⁶. El nuevo contenido ideológico se puso de manifiesto en las orientaciones pedagógicas que se impartieron al profesorado. Los maestros además de educadores del pueblo serán también cooperadores en la lucha ideológica que se estaba librando.

En la misma línea por entroncar la cultura y la educación con la realidad de un pueblo en lucha, se crean en febrero de 1937 las "milicias de la cultura", nutridas por maestros nacionales adscritos a las unidades militares, a fin de promover la alfabetización de la población adulta y combatiente. De esta experiencia positiva nacieron en noviembre de ese mismo año las "brigadas volantes de la lucha contra el analfabetismo en la retaguardia", destinadas a promover la alfabetización especialmente en las zonas rurales.

En el ámbito de la Segunda Enseñanza, Aunque la coyuntura bélica no era propicia para grandes transformaciones, se reguló el acceso a este nivel educativo de "*las mejores capacidades salidas de las masas del pueblo donde se encuentran los más abnegados defensores de la República*"⁵⁰⁷. Para ello se crearon Institutos para Obreros por decreto de 21 de noviembre de 1936. El primero en Valencia⁵⁰⁸ al que seguirían los de Madrid, Barcelona y Granollers. Era un bachillerato dirigido a los trabajadores de entre quince y treinta y cinco años, al que se accedía mediante una prueba de aptitud a fin de determinar las capacidades y el grado de instrucción previa.

⁵⁰⁶ PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1986): *Educación e ideología e la España Contemporánea*, Op. Cit. p. 348.

⁵⁰⁷ *Ibidem*, p. 349.

⁵⁰⁸ Véase sobre el tema, FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel (1987): *El Instituto para obreros de Valencia*. Valencia, Conselleria de Cultura.

Capítulo 5. PROBLEMAS EDUCATIVOS EN LA SOCIEDAD GIENNENSE

Durante el primer tercio del siglo XX en España la problemática educativa destacaba por un doble motivo. En primer lugar, por el alto grado de analfabetismo e incultura en la población, que la convertía en fácilmente manejable, con el cual se podría conseguir, mediante señuelos suficientemente atractivos, inclinar la balanza de sus adhesiones políticas hacia un partido o hacia otro; hacia el anticlericalismo o hacia la defensa de la religión y de la Iglesia.

5.1. EL ANALFABETISMO EN LA PROVINCIA DE JAÉN Y SUS CAUSAS.

En esta línea se manifestó *El Pueblo Católico*, un diario de Jaén de carácter integrista, refiriéndose a la influencia seductora que determinados sectores de izquierda tenían sobre las masas con menos cultura porque:

*"Les falta a los hombres la madurez de juicio y cultura y educación o afinamiento religioso moral para discernir lo que es verdadero de lo que es falso. Y porque saben esto determinados propagandistas, y conocen el terreno en que se mueven y la masa sobre la cual operan, se sirven, como de cimbela, de cuantas palabras suenan gratuitamente a los oídos del pueblo para captarle y seducirle"*⁵⁰⁹.

En segundo lugar, porque puede observarse el sistema educativo como una estructura de ayuda y de intervención formadora creada por el Estado e instrumentalizada por cada grupo social o partido político para la transmisión del conjunto de valores propios del modelo de sociedad a la que aspiran y de persona que quieren formar. Desde esta perspectiva voy a analizar el grado de incidencia en

⁵⁰⁹ Reseña aparecida en *El Pueblo Católico*, diario de Jaén, el 12 de Agosto de 1930, p. 1.

la provincia jiennense de la enseñanza confesional, ya que la Iglesia fue el más importante medio de transmisión de unos hábitos, de unos valores y de unas actitudes todavía en las primeras décadas del siglo XX que las políticas de izquierda fueron combatiendo cada vez más, llegando en la II República a representar el núcleo de uno de los problemas más importantes, el religioso.

Según Mendoza López el analfabetismo en Jaén a finales de los años veinte era una de las cuestiones más sangrantes. Nuestra provincia, con un 75,45% de su población analfabeta, se convertía a la altura de 1928 en la de mayor índice de analfabetismo en España. Salvador Hernández Armenteros considerando estos datos, no duda en mantener que estaba siendo calificada como de "ignorante entre las más ignorantes de España"⁵¹⁰. Jaén se había convertido en el centro de atención de todas las miradas, no sólo nacionales sino también de fuera de nuestras fronteras, de tal forma que ya en el año 1925 el centro andaluz de Buenos Aires se lamentaba de la incultura de la provincia de Jaén. Pero, como bien apuntaba el maestro nacional Ramón Mendoza, *"ya podían estos andaluces americanos no sólo criticar sino tratar de enviar ayuda para la construcción de escuelas que pudieran paliar el problema"*⁵¹¹.

Este porcentaje de analfabetismo apenas disminuyó en casi veinte años; del 77,2% en 1910 pasó al 75% en 1928, fecha en la que Jaén era la última provincia en el ranking de la incultura de nuestro país⁵¹². La causa de este descenso tan lento del índice de analfabetismo podría estar en el desequilibrio existente entre el elevado ritmo de crecimiento demográfico y la lentitud en el proceso de creación de escuelas. Dentro de la provincia las comarcas más afectadas por este problema fueron aquellas en las que, por el hábitat disperso de su población y por las difíciles condiciones orográficas del terreno, presentaban mayor dificultad para llevar la educación a sus habitantes.

⁵¹⁰ HERNÁNDEZ ARMENTEROS, Salvador (1988): *Jaén ante la segunda República. Bases económicas, sociales y políticas de una transición*. Granada, Ed. Universidad de Granada, p. 51.

⁵¹¹ MENDOZA LÓPEZ, Ramón (1929) "El analfabetismo en la provincia de Jaén: medios prácticos más adecuados para fomentar la instrucción popular", en *El Pueblo Católico*. Jaén, 13 de Diciembre, p. 4.

⁵¹² Ibidem. Trabajo con el que el autor ganó el primer premio en el Certamen Científico Literario de 1929 convocado por la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Jaén y el periódico *El Pueblo Católico* lo fue publicando desde el día 10 de diciembre del mismo año.

A la hora de analizar las causas que dieron lugar a este abandono cultural tendríamos que plantearnos la cuestión en un doble nivel. El primero, hablar de un conjunto de causas profundas relacionadas con la estructura socio-económica giennense y andaluza en general. El segundo, una serie de causas más concretas relacionadas con la política educativa de los diferentes gobiernos de España, así como de la postura de desidia de las autoridades e instituciones giennenses.

Entre las causas del primero habría que destacar la estructura económica de la provincia de Jaén. Una economía esencialmente agraria y latifundista que para reproducirse *"no necesita del aprendizaje, por parte de la mano de obra, de la lectura y escritura, pues la adquisición de las técnicas de trabajos se podrían realizar mediante tradición oral, sin el manejo del código que representa la lectura escrita"*⁵¹³.

Por otro lado un factor de carácter ideológico político, en el sentido de que las clases dominantes habrían estado siempre interesadas en mantener al pueblo en la incultura, sumido en un fanatismo y superstición que justificaran la merma de sus derechos políticos; junto a ello la existencia de gobiernos arbitrarios a la hora de decidir la distribución de los recursos y los beneficiarios de los mismos⁵¹⁴.

En el mismo sentido fueron dirigidas las críticas del periódico *El Eco* de Martos cuando manifestó que a los clericales:

*"Les interesa en sumo grado mantener al pueblo en la ignorancia, porque cuanto más bajo sea el nivel medio de cultura, más campo abierto tienen para el desenvolvimiento de sus opresiones de espíritu y, a mayor cantidad de analfabetismo, menor temor de perder su influencia"*⁵¹⁵.

La Iglesia, que con la desamortización del siglo XIX había perdido la principal fuente de recursos económicos, se vio empujada a recibir apoyo social y económico precisamente de quienes habían salido beneficiados de ese proceso de la burguesía. Con esta postura garantizaba la continuidad de su presencia en la enseñanza, ahora en Centros que tenían que ser costeados en parte por quienes los frecuentaban y a

⁵¹³ PÉREZ GALÁN, Mariano (1975): "La enseñanza en la II República Española", en *Cuadernos para el diálogo*. Madrid, Ed. Cuadernos para el diálogo, p. 26.

⁵¹⁴ BAÑARES, Francisco (1876): "Estudios acerca de la Instrucción Pública. De la intervención del Estado", en *Revista de España*. T. LIII, Nov-Dic. p. (322-340)

⁵¹⁵ *El Eco de Martos*, diario de Martos, citado por *El Pueblo Católico*, Jaén, 1 de Septiembre de 1930, p. 1ª.

los que, en consecuencia, sólo podían acudir los hijos de las clases sociales adineradas. Aunque no prescindiera de una atención educativa a los más desfavorecidos en clases y centros gratuitos.

Pero además de estas causas profundas a las que respondía el analfabetismo en la provincia de Jaén, existieron otras causas inmediatas, más visibles, que fueron puestas de relieve por las personas e instituciones contemporáneas que se preocuparon de esta cuestión.

De ahí que, desde el año 1920, fecha en que se creó la *Comisión Nacional contra el Analfabetismo*, se pusiera de manifiesto su elevado índice en Jaén, y de que esta provincia se convirtiera en campo especial de actuación de dicha Comisión; lo cual, si bien no llegó a solucionar nada, sí lograría crear inquietud en todo el país en torno al problema del grado de incultura en la provincia jiennense. Andalucía en general se encontraba a la cola de las regiones españolas junto a Canarias, Extremadura y Murcia⁵¹⁶.

Dentro de las causas que más se manejaron en esos momentos por parte de la prensa, estaría la actitud de los maestros jiennenses, sobre los que se intentó descargar toda la responsabilidad; incluso llegando a realizar una visita de inspección, que si bien tenía como finalidad oficial conocer las necesidades educativas, sin embargo no era en la realidad sino una visita inspectora de carácter vigilante destinada a poner de manifiesto la culpabilidad del magisterio jiennense y, con ello, intentar evadir otras responsabilidades a escala superior⁵¹⁷.

Pero el factor de mayor importancia que influiría determinadamente en el deterioro cultural de Jaén fue la escasez de escuelas. Según el Anuario Estadístico de España de 1915, en ese año existían en la provincia de Jaén un total de 382 escuelas oficiales de enseñanza Primaria y Ramón Mendoza afirmaba que en 1920 contaba con 439 escuelas; un ritmo de creación de 11,5 escuelas anuales mientras que era necesaria la creación de 1058 más para cubrir las necesidades de la provincia. En julio de 1929 sólo disponía de 650 escuelas, es decir, en nueve años se habían construido únicamente 211 nuevas. A ese ritmo de 24 escuelas por año,

⁵¹⁶ Véase RUIZ BERRIO, Julio (1992): "Alfabetización y modernización social en la España del primer tercio del siglo XX", en ESCOLANO BENITO, Agustín (Dir.): *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 98-99.

⁵¹⁷ HERNÁNDEZ ARMENTEROS, Salvador (1988): *Jaén ante la Segunda República*. Op. Cit., p. 56.

tendrían que pasar 35 años para conseguir las 1058 que faltaban en 1920. Sin contar que en esas tres décadas y media la población habría aumentado y ya no serían 1058 las que se necesitaran sino bastantes más⁵¹⁸.

Esta escasez de escuelas hacía que no se pudiera imponer a la población en edad de escolaridad obligatoria a ir a la escuela, si luego no había plazas. Dicha escasez suponía también el que las distancias desde los puntos de residencia de los escolares a las escuelas fueran muy largas, lo cual, unido a la dificultad y peligros de los caminos, hacía que los alumnos no sólo no se encontrarán motivados para asistir a clase, sino incluso imposibilitados.

Un segundo factor que influyó por tanto en el elevado índice de analfabetismo de Jaén fue este reducido índice de escolarización y la escasa e irregular asistencia a las clases. El problema del absentismo escolar fue una constante durante varias décadas, y con mayor incidencia en la escuela pública que en la privada. Efectivamente, de un total de 80.929 niños en edad escolar (12% del total de la población en 1930) se encontraban escolarizados aproximadamente 35.400. De estos asistían con regularidad el 55%, un total aproximado de 19.400 escolares, lo que suponía que las 3/4 partes de la población en edad escolar pasaban a engrosar las filas del analfabetismo⁵¹⁹.

Las causas que motivaban este bajo índice de matrículas y de asistencia a clase, aparte de la mencionada carencia de escuelas o su lejanía, eran muy variadas y complejas. Hay que señalar igualmente la necesidad económica de las familias pobres que hacían trabajar a sus hijos prematuramente buscando con ello un complemento al salario del cabeza de familia; si a esta necesidad de las familias pobres unimos que las escuelas no disponían de ningún medio para ayudar a esos niños, se comprende que los padres y los mismos niños no mostraran interés por la instrucción.

El grado de conciencia acerca de este problema concitó la colaboración desde muchos ámbitos. Ya se ha señalado que la Sociedad Económica de Amigos del País de Jaén convocó en 1929 un Certamen Literario sobre los problemas educativos de la provincia, ganando el primer premio el maestro nacional Ramón Mendoza López con el título "El analfabetismo en la provincia de Jaén: medios prácticos más

⁵¹⁸ MENDOZA LÓPEZ, Ramón (1929): *El analfabetismo en la provincia de Jaén*, Op. Cit., , p. 2. Parte de estos datos los obtuvo el autor de un informe publicado en 1920 por la Inspección de Primera Enseñanza de la provincia de Jaén.

⁵¹⁹ Datos recogidos del *Anuario Estadístico de España* (1931). Censo de población de 1930.

adecuados para fomentar la instrucción popular". Se repite tema en la edición de 1930 y uno de los accésit se adjudicó a María Dolores García Adoin y Amilibia, ayudante de Pedagogía de la Escuela Normal de Maestras de Jaén por el trabajo titulado "Medios rápidos, prácticos y eficaces de combatir el analfabetismo en la provincia". Esta profesora aportaba como solución al problema de la alfabetización y del absentismo escolar la aplicación de medidas coercitivas a los padres que hicieran trabajar a sus hijos a edad temprana, y de forma paralela incentivar al alumno a asistir a la escuela mediante otra serie de disposiciones no represivas, tales como: la instalación de cantinas gratuitas en los centros, de roperos, de premios, de colonias de verano, etc. Pensaba así mismo que habría de remunerarse a los alumnos pobres de manera que con ello pudieran ayudar a sus familias y establecer la obligatoria del certificado escolar para todo tipo de trabajos⁵²⁰.

Otra causa que incidía en el bajo índice de escolarización y en la irregular asistencia serían las pésimas condiciones en que se encontraban las escuelas existentes en 1930. Una descripción de las mismas nos la da Mendoza, Aunque un poco exageradas, al caracterizarlas como:

*"Cuarto lóbrego, de alquiler, de apariencia mísera, donde se almacenan en repugnante hacinamiento niños de todas las edades y condiciones, especie de antro repulsivo, donde el clásico dómine representa más bien al cruel carcelero que al hombre amable. Una escuela que recibe hambrientos a los niños y los despide famélicos; a la que acuden con sus carnes amoratadas por el frío y les deja ir entumecidos, etc."*⁵²¹.

Estas condiciones no habían avanzado mucho pues ya en 1901 en palabras del propio Ministro de Instrucción Pública quedaba reflejada la situación de verdadera penuria en que se encontraban: *"Más de diez mil Escuelas están en locales alquilados, y de ellos algunos, muchos mejor dicho, constituyen verdaderos atentados a la salud de la infancia"*⁵²².

⁵²⁰ GARCÍA ANDOIN, María Dolores (1930): *Medios rápidos, prácticos y eficaces de combatir el analfabetismo en la provincia*. Trabajo inédito. Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Jaén. Octubre de 1930.

⁵²¹ MENDOZA LÓPEZ, Ramón (1929): *El analfabetismo en la provincia de Jaén*. Op. Cit., 30 de Enero de 1930, p. 4ª.

⁵²² ROMANONES, Conde de: "El estado actual de la enseñanza". Memoria elevada a las Cortes en 1910. Citado por GARCÍA REGIDOR, Teódulo (1985): *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*. Madrid. Fundación Santa María, p.

Diferentes factores, además de los señalados, incidieron en el perdurar de las altas cotas de analfabetismo en la provincia de Jaén y que merecen ser destacadas:

El factor geográfico fue uno importante, pues el mayor índice coincidía con aquellas comarcas de más difícil orografía, de escasas y malas comunicaciones; no sólo porque la facilidad en las comunicaciones permitía una mejor y más rápido acceso a la cultura, sino además porque las zonas montañosas y aisladas no eran destino atractivo para los maestros que residirían en ellas el menor tiempo posible. Por lo cual, las escuelas de estas comarcas no dispusieron de un magisterio dispuesto a desarrollar un programa educativo a medio y largo plazo, repercutiendo de forma negativa en la instrucción de la infancia de esos lugares.

Igualmente habría que hacer mención a los míseros sueldos del magisterio nacional. En la provincia de Jaén, la inmensa mayoría tenía un sueldo de 5 ó 6 pesetas diarias⁵²³, cantidad que no les permitía cubrir sus necesidades familiares y culturales, por lo que tenían que ocupar parte de su tiempo en trabajos de distinta índole -más los maestros que las maestras- que les proporcionara una remuneración complementaria, con el consiguiente deterioro de la enseñanza.

Por último, la apatía y hasta la desidia con que tanto la Administración Central como las fuerzas vivas de la provincia trataron este problema⁵²⁴. Sólo un 15% del presupuesto nacional se dedicaba a la Instrucción Pública. Cantidad que resulta realmente ridícula si se compara con el porcentaje dedicado en otros países (Estados Unidos 14%, Inglaterra 10%, Alemania 12%, y Francia el 8%)⁵²⁵.

Por lo que respecta a la administración central, Jaén era la provincia para la que menos dinero tenía presupuestado el Ministerio de Instrucción Pública; en 1920 dedicaba a la provincia de Jaén para el conjunto de gastos que exigía la enseñanza oficial 1.163.919 pts., lo que equivalía a 2,16 pts. por habitante⁵²⁶. Así mismo, fue muestra de este olvido en el que la tenían el hecho de que siendo la provincia más

45.

⁵²³ GARCÍA ANDOIN, María Dolores (1930): *Medios rápidos, prácticos y eficaces de combatir el analfabetismo en la provincia*. Op. Cit.

⁵²⁴ HERNÁNDEZ ARMENTEROS, Salvador (1988): *Jaén ante la II República*, Op. Cit. p. 23, 59 y 60.

⁵²⁵ GARCÍA REGIDOR, Teódulo. (1985): *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España* Op. Cit. pp. 41 y 44.

⁵²⁶ *Anuario Estadístico de España*, 1920, p. 361.

necesitada de escuelas, fuera una de las cuatro que no recibieron ninguna de las trescientas noventa escuelas que se crearon en el mes de septiembre de 1930⁵²⁷.

La misma atonía se podía detectar en las autoridades locales, pues no terminaban de elaborar un censo del número de escuelas con que contaba cada población y el que necesitaban. De hecho, para que lo realizaran en 1925 fue preciso que el Gobierno Civil y la Inspección de Primera Enseñanza presionaran a los Ayuntamientos para saber cuántas era necesario solicitar⁵²⁸. Hasta finales de la Dictadura de Primo de Rivera no se observó en Jaén actividad digna de mención que tendiera a solucionar el problema del analfabetismo, Aunque continuamente estaba siendo recriminada por ello en informes, estadísticas y declaraciones.

La enseñanza privada, por su parte, no tuvo la suficiente entidad como para paliar este problema, ya que no era excesivamente numerosa y se concentraba además en las poblaciones de mayor importancia, mientras que en las poblaciones con mayores carencias, las pequeñas y aisladas, no tenía presencia alguna⁵²⁹. Hacia el año 1932 el número de colegios pertenecientes a órdenes religiosas en Jaén era de 35 (9 de niñas y 26 de niños) y contaban con un total de 3.257 alumnos⁵³⁰.

5.2. CONCIENCIA SOCIAL Y ACTITUD DE LAS AUTORIDADES ANTE EL PROBLEMA EDUCATIVO

Situación preocupante que era una consecuencia directa de la actitud de abandono en que desde el siglo XIX los diferentes Gobiernos de la Restauración habían tenido a la instrucción pública, no sólo en esta provincia sino en todo el país a pesar de las numerosas normativas, proyectos políticos de apoyo y planes de mejora. La verdadera realidad había sido que durante dicho periodo las autoridades políticas habían dejado que la Iglesia creciera en número de Centros y de alumnado debido, según Hernández Armenteros:

⁵²⁷ *El Pueblo Católico*. Jaén, 7 Enero de 1930, p. 1.

⁵²⁸ HERNÁNDEZ ARMENTEROS, Salvador (1988); *Jaén ante la II República*. Op. Cit. p. 60.

⁵²⁹ MENDOZA LÓPEZ, Ramón (1930): *El analfabetismo en la provincia de Jaén*. Op. Cit. p. 4.

⁵³⁰ GARCÍA ANDOIN, María Dolores (1930): *Medios rápidos, prácticos y eficaces de combatir el analfabetismo en la provincia*. Op. Cit.

*"En parte como prebenda para atraérsela al nuevo sistema político de la Restauración, en parte porque era consciente de que la Iglesia, tras unir sus intereses con la gran burguesía en el poder, era la que más capacitada estaba para difundir, para socializar, los valores políticos y socio-económicos del régimen de la Restauración"*⁵³¹.

Y, desde luego, porque respondía a una demanda creciente de escolarización que los Ayuntamientos en la primaria y las Diputaciones en la secundaria no parecían dispuestos a cubrir. La lentitud en la creación de los centros exigidos por las disposiciones legales y aconsejados por el recomendado estímulo a la instrucción, contribuyó al despliegue de la enseñanza de órdenes religiosas dirigida a las clases media y alta demandantes de una mejor educación, pero también a las clases populares, con menor conciencia y oportunidades para salir del analfabetismo.

Nada evitó que al final de la Dictadura el problema del analfabetismo en Jaén volviera a recuperar un protagonismo de primera fila. Ya he señalado que instituciones como la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Jaén⁵³² decidieron sacar a la luz el problema y alentar a los especialistas en la búsqueda de soluciones. Con este objetivo convocó los Certámenes Científico- Literarios de 1929 y 1930, en los que se premió a los ganadores, con 250 pts. al primero, y con un objeto de arte al segundo y tercero.

La caída de la Dictadura supuso la entrada en una circunstancia política de transición en la que el analfabetismo fue visto, tanto por la izquierda como por la derecha, como una grave lacra que podía favorecer, pensando en un futuro democrático, la manipulación de las masas incultas. Así lo entendió el nuevo Gobernador Civil de Jaén, Fernando López Obregón, pues desde que ocupó su cargo se propuso dedicarse primordialmente al problema del analfabetismo, labor en la que se vio apoyado en la provincia por los sectores de la derecha y por sus

⁵³¹ HERNÁNDEZ ARMENTEROS, Salvador (1988): *Jaén ante la II República*. Op. Cit. p. 61.

⁵³² La Real Sociedad Económica de Amigos del País de Jaén se fundó en 1786, siendo Fernando María del Prado su primer director. Esta Institución, fundada bajo el reinado de Carlos III, ha perdurado hasta nuestros días. En aquellos tiempos entre sus objetivos, encaminados en última instancia a conseguir la felicidad y bienestar de la sociedad, destacaba el acceso a la cultura, la enseñanza y por supuesto promover el desarrollo agrario. Véase SÁNCHEZ LOZANO, María José (2001): *Breve historia de Jaén*. Málaga, Ed. Sarriá, p. 66-68.

medios de comunicación. En este sentido se pronunció *El Pueblo Católico* al decir que:

"(...) El propósito del Sr. López Obregón, es más que plausible, es de suma importancia, pues dados los tiempos que corremos es de capital interés que desaparezca por completo el analfabetismo, tanto de los iletrados, como el de los letrados y que la "verdad" resplandezca como única guía en la resolución de los problemas sociales" ⁵³³.

En su campaña contra el analfabetismo no sólo patrocinó la realización de una serie de trabajos de investigación que sacaron a relucir las causas y las posibles soluciones del problema, sino que además emprendió una "cruzada" que le llevó a realizar un plan de visitas a todos los pueblos de la provincia con la finalidad de concienciar a las clases altas de la importancia de solucionarlo para evitar que, con fines políticos, mal intencionados pudieran aprovecharse de la incultura.

Este miedo a que, en la situación política que se avecinaba, los grupos de izquierda pudieran atraerse a la población, es lo que llevó al Gobernador Civil a señalar al analfabetismo como un asunto que requería solución inaplazable; lo primordial no era que los medios utilizados fuesen improvisados e incluso poco adecuados, sino que en las *"escuelas además del amor a Dios y las Doctrinas Cristianas, se ejercitase la catequesis y se enseñasen las doctrinas necesarias a todo hombre bueno"* ⁵³⁴.

Para conseguir sus propósitos López Obregón no intentó presionar al Gobierno Central reclamando que construyera escuelas y las dotara de maestros, sino que pensó que el problema se solucionaría con la colaboración de todos los elementos de cultura de las distintas localidades. Lo importante en esos momentos para este Gobernador Civil no era la creación de escuelas en regla, ni el disponer de maestros oficialmente reconocidos, sino que para sus planes bastaba con que las personas con conocimientos se dispusieran a impartirlos. Los locales serían proporcionados por distintas instituciones como la Cámara de Comercio, la Cámara Agraria, la Real Sociedad Económica de Amigos del País, etc. y, en aquellos casos en que no existieran esas posibilidades, las Iglesias harían las veces de escuelas.

⁵³³ *El Pueblo Católico*. Jaén 17 de mayo de 1930, p. 1.

⁵³⁴ *Ibidem*

Por lo que respecta a la creación de cantinas, roperos y otra serie de servicios que hicieran la escuela más atractiva a las familias pobres, el Gobernador confiaba en que la solución podía venir de la aportación económica, por caridad, de las clases adineradas⁵³⁵.

Pero para los sectores de oposición en la provincia al régimen de la dictadura y a la monarquía, la enseñanza era un problema clave por razones que iban más allá del analfabetismo, pues según afirma Alba Tercedor, "*ellos no veían la cuestión sólo desde el punto de vista cuantitativo, sino, y sobre todo, desde la óptica de un cambio cualitativo que arrancase la enseñanza de las manos de la Iglesia y les permitiera la creación de un tipo de hombre nuevo que apoyara su programa político*"⁵³⁶.

Esa era una razón por la que los republicanos giennenses no sólo no acogieron con interés las gestiones del Gobernador Civil y de los grupos que le apoyaban, sino que mostraron su fuerte disconformidad advirtiendo que estos propósitos del Gobernador Civil eran solo una maniobra para controlar a las clases populares giennenses.

En esta misma línea se expresó D. Pedro Llópiz, futuro alcalde de Jaén tras las elecciones del 12 de abril de 1931, al recordarle al Gobernador que la solución del analfabetismo no era un problema de caridad, sino de justicia⁵³⁷. Se opuso también al Gobernador en lo que atañe a cuáles debían ser las personas que impartieran la enseñanza, rechazando la idea de dejar ésta, en caso de urgencia, en manos de las gentes cultas de los pueblos y de los párrocos, y defendiendo, como única posibilidad, el que se dotara a la provincia de los suficientes maestros con el título oficial correspondiente que acreditara su formación. Trataba con ello de evitar que las clases populares siguieran siendo influidas por las clases dominantes, que eran las únicas que disponían de ese suficiente grado de cultura que defendía el Gobernador. Y al mismo tiempo que las órdenes religiosas continuaran desempeñando la docencia sin disponer de profesores oficialmente reconocidos.

La enseñanza, pues, se había convertido en los prolegómenos de la II República en un motivo de polémica y enfrentamiento en la provincia de Jaén, y en

⁵³⁵ HERNÁNDEZ ARMENTEROS, Salvador (1988) *Jaén ante la II República*. Op. Cit. p. 64.

⁵³⁶ ALBA TERCEDOR, Carlos "La educación en la segunda República" en RAMÍREZ JIMÉNEZ, Manuel (1975): *Estudios sobre la II República Española*. Madrid, Ed. Tecnos, p. 52.

⁵³⁷ *El Pueblo Católico*. Jaén. 17 de Mayo de 1930. p. 1ª.

España en general. El problema no consistía únicamente en proporcionar mejores niveles de cultura al pueblo reducir el alto índice de analfabetismo sino, y sobre todo, en quiénes iban a desempeñar esa labor. Ese objetivo había provocado una lucha entre distintas concepciones ideológicas en la que se buscaba resolver qué papel correspondía en la educación de niños y niñas a la Iglesia y al Estado.

5.3. PRESENCIA DE LA IGLESIA EN LA ENSEÑANZA Y CONSECUENCIAS DE LA MISMA

La Iglesia llevaba casi un siglo experimentando las consecuencias del interés que los Gobiernos liberales habían decidido dedicar a la instrucción. El Plan Pidal de 1845 que reguló la enseñanza secundaria y universitaria negó valor oficial a los estudios realizados en las Universidades de la Iglesia y estableció una serie de requisitos para reconocer los impartidos en los colegios de segunda enseñanza, cuando las congregaciones religiosas estaban sufriendo las consecuencias de dos desamortizaciones en menos de una década. El control sobre las actividades de enseñanza de la Iglesia no dejó de figurar en todas las normativas posteriores Aunque su exigencia tardaría mucho en llegar a ser realidad.

La continua necesidad de puestos escolares requería todos los existentes más los que pudieran crearse, por lo tanto no podía prescindirse de los de la Iglesia, y además contó con el apoyo prestado por la burguesía frente a Gobiernos en los que, como los del Sexenio revolucionario, peligraba no sólo *el statu quo* de la Iglesia, sino también los intereses de la alta burguesía.

Y sabemos cómo a lo largo de la Restauración, el control legal junto a los privilegios reflejados en la Constitución de 1876, permitieron a las instituciones eclesiales tener una presencia creciente y una influencia ideológica en la educación en España. La Iglesia concentró en la enseñanza muchas energías, lo que le suponía también una fuente de ingresos que venían bien tras la desamortización y atraía además a las clases adineradas que se habían separado de ella a causa del mismo proceso desamortizador⁵³⁸. A finales de siglo vino a intensificar ese incremento el desastre colonial de 1898 y la política laicista de Francia y de

⁵³⁸ Véase, CONNELLY ULLMAN, J. (1972): *La semana trágica*. Op. Cit. p. 41.

Portugal, por lo que gran número de religiosos se asentaron en España dedicándose fundamentalmente a la enseñanza.

La desproporción a favor de los colegios religiosos en la escolarización llevó a los gobiernos liberales del nuevo siglo a tomar medidas respecto a la prohibición de entrada en España de nuevas congregaciones religiosas, a suprimir la asignatura de religión como obligatoria, al control de las condiciones que debían cumplir los centros para ser reconocidos por el Ministerio, o a prescindir de la supervisión de los prelados de los programas escolares.

Cuando se inicia la Dictadura de Primo de Rivera una temprana normativa es la de exigir que todo el profesorado de la enseñanza privada fuese titulado, con la consecuencia de cerrar los centros donde no fuera así. Pero el discurrir de las circunstancias hizo que no se aplicara la medida, y que las órdenes religiosas aumentaran tanto en número de comunidades como en número de miembros⁵³⁹ dedicados a la enseñanza. Terminó, por lo tanto, permitiendo el desarrollo de la enseñanza privada impartida por órdenes religiosas, y la inspección que hacía la jerarquía eclesiástica de la enseñanza pública en aspectos de doctrina y de moral, en detrimento de su independencia.

La provincia de Jaén también experimentó el proceso de recuperación de la enseñanza de la Iglesia, sobre todo en lo que respecta a la actuación de las órdenes religiosas. En la década de los años veinte, la provincia vio asentarse diecinueve nuevas comunidades religiosas (dos de religiosas y diecisiete de religiosos), lo cual supondría un aumento de 247 individuos en 1930, con respecto a 1920⁵⁴⁰.

Estas órdenes religiosas se establecieron en los partidos judiciales de mayor riqueza: Alcalá la Real, Andújar, Baeza, Jaén, La Carolina, Linares, Martos, Úbeda, Villacarrillo⁵⁴¹; y dentro de éstos, en los pueblos de más elevada densidad de población y de mayor significado económico. La inmensa mayoría de las masculinas se dedicaban a la enseñanza, estando asentados en los pueblos más importantes.

⁵³⁹ Para comprobar el incremento que experimentan las órdenes religiosas en España entre 1923 y 1930, ver: CASTELLS, José Manuel (1973): *Las asociaciones religiosas en la España Contemporánea (1767-1965): Un estudio jurídico-administrativo*. Madrid, Ed. Tarus, p. 376.

⁵⁴⁰ RAMÍREZ JIMÉNEZ, Manuel (1969): *Los grupos de presión en la Segunda República española*. Madrid, Tecnos, p. 199.

⁵⁴¹ En esta época la distribución de los partidos judiciales de la provincia coinciden con la división en arciprestazgos que tenía la Iglesia. Ver HERNÁNDEZ ARMENTEROS, Salvador (1988): *Jaén ante la II República*. Op. Cit. pp. 68-71.

Igual ocurría, Aunque en menor grado, con las femeninas, de las cuales, según el Boletín Oficial del Obispado de Jaén de 1930, el 18% se dedicaban a la enseñanza⁵⁴². El instalarse en estas grandes poblaciones les permitía obtener recursos económicos suficientes para su mantenimiento, bien fuera realizando una serie de servicios sociales que continuaba realizando la Iglesia, tales como la enseñanza, la beneficencia, los hospitales, o bien mediante la caridad o la venta de artículos confeccionados por los propios religiosos.

Por lo que respecta a la inspección de la enseñanza pública por parte de la Iglesia, lo hacía mediante la enseñanza obligatoria de la asignatura de Religión y con la supervisión doctrinal y moral del magisterio y de toda disciplina que se impartiera en las escuelas; un privilegio por el que la Iglesia luchará denodadamente para mantenerlo. En este sentido lo afirmaba *El Pueblo Católico*: *"El derecho, pues, de la Iglesia sobre la enseñanza religiosa que se da en las escuelas es directo; pero tiene también un derecho indirecto sobre otras clases de enseñanza, un derecho de vigilancia a fin de evitar que sea opuesta al dogma o a la moral"*⁵⁴³.

Al tener que ser la enseñanza impartida en la escuela pública tradicional y un tanto temerosa a ideas nuevas⁵⁴⁴ se granjeó la crítica de los sectores intelectuales, los cuales defendían, influenciados por la Institución Libre de Enseñanza, una escuela primaria que estuviera alejada de todo dogma tanto político como religioso, gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas entre los seis y catorce años, y en régimen de coeducación.

Este control que ejerció la Iglesia sobre la enseñanza, la irá separando no sólo de los sectores intelectuales sino también de las masas obreras que rechazaban el tipo de educación clasista que las órdenes religiosas impartían a la burguesía⁵⁴⁵. Esta oposición de modelos educativos alcanzaría su mayor auge cuando la Segunda República abrió una nueva situación política que levantando la censura permitió una manifestación más libre de ideas.

⁵⁴² *Boletín Oficial del Obispado de Jaén*, 1930. pp. 72-83.

⁵⁴³ *El Pueblo Católico*. Jaén, 9 de Septiembre de 1930, p. 3ª.

⁵⁴⁴ Los medios clericales se defenderán de la acusación de estar en contra del progreso calificando a estas ideas nuevas, no como progresistas sino como errores que había que desechar. Ver *El Pueblo Católico*, Jaén, 9 de Septiembre de 1930, p. 3ª.

⁵⁴⁵ MARTÍNEZ CUADRADO, Miguel (1976): *La burguesía conservadora (1874-1931)*. Op. Cit., p. 26.

La prensa giennense se convirtió en el principal portador de esta lucha por el modelo ideal de escuela. Así, ante la propuesta de una escuela laica, exenta de todo tipo de enseñanza religiosa defendida por las izquierdas, los sectores clericales responderían defendiendo la obligatoriedad de la enseñanza de la religión en la escuela primaria y en el bachillerato con todos los argumentos posibles; por ejemplo, en contrapeso a la acusación que las izquierdas hacían a la Iglesia de ser la culpable de la incultura del país, recurrían al argumento de que era imposible que un hombre pudiera considerarse culto si desconocía la Religión: *Ningún hombre medianamente culto está autorizado a ignorar el contenido religioso del Catolicismo (...). Aún los que no profesan el Catolicismo están obligados a estudiarlo, porque también es absurdo y ridículo combatir lo que se desconoce...*⁵⁴⁶.

Pero la intransigencia clerical respecto de la enseñanza de la Religión en las Escuelas e Institutos no se quedó en una defensa, más o menos documentada, de la conveniencia de ésta, o en advertir a las familias de los peligros del anticlericalismo, sino que además arremetió contra el profesorado que habiéndose declarado católico, no consideraba que la asignatura de Religión debía de convertirse en una enseñanza obligatoria en las aulas; es decir, contra los denominados "neutros". Pero si la defensa de esa obligatoriedad en los centros docentes públicos se había convertido en punto de atención del clericalismo, tanto o más interés se tomará por rechazar el proyecto de escuela única que defendía la política de izquierdas, pues en dicha controversia estaba en juego la posibilidad de influir en la sociedad a través de la educación; y en muchos casos, también el medio económico más importante para el sustento de las órdenes religiosas.

Para oponerse a esta escuela única los sectores clericales se apoyaron precisamente en un principio con el que siempre habían polemizado, el de libertad de enseñanza. La defendían ahora basándose en argumentaciones tanto de carácter filosófico, como moral y legal. Partían de que la enseñanza es una función social a realizar no sólo del Estado, alegaban que una concepción del Estado como docente único era un planteamiento erróneo y anticuado, en contradicción con la línea marcada en esos momentos por las naciones europeas. Desde el punto de esta moral, consideraban que se anulaba la libertad de enseñanza al entregar la educación de la infancia única y exclusivamente al Estado.

⁵⁴⁶ *El Pueblo Católico*, Jaén 16 de Abril de 1931, p. 1ª.

Para difundir esta idea de que el Estado no podía asumir exclusivamente la función docente apartando de ella a la Iglesia ya *El Pueblo Católico* había recogido en sus páginas la encíclica de Pío XI sobre la educación cristiana de la juventud⁵⁴⁷, subrayando aquellos párrafos en los que el Papa ponía de manifiesto que el derecho a la educación del niño pertenecía a la familia y no al Estado, a la vez que recordaba la grave obligación que tenían los padres de atender a la educación, tanto religiosa y moral, como física y civil de sus hijos⁵⁴⁸.

Concluyendo con la opinión de Hernández Armenteros, a las puertas de la II República Jaén se encontraba, en lo que a la enseñanza se refiere, con una masa ingente de analfabetos, con una población inculta que constituiría una presa fácil para las manipulaciones. Y se estaba generando un creciente rechazo de las clases populares y de los sectores intelectuales hacia una Iglesia de la que se decía que había utilizado la educación y la enseñanza para mantener sumiso al pueblo, además de su falta de voluntad para renunciar a lo que, en un Estado educador, se consideraban privilegios⁵⁴⁹.

⁵⁴⁷ *Encíclica Divini Illius Magistri*, de 21 de diciembre de 1929.

⁵⁴⁸ *El Pueblo Católico*. Jaén, 23 de Enero de 1930, p. 1ª.

⁵⁴⁹ HERNÁNDEZ ARMENTEROS, Salvador (1988): *Jaén ante la II República*. Op. Cit. p. 74.

Capítulo 6. PEDAGOGÍA DE PEDRO POVEDA

Pedro Poveda llega a sus primeras decisiones sobre la importancia de actuar en la educación en una época interesante para las cuestiones relacionadas con la enseñanza, en los años finales del siglo XIX y primera década del XX. En diciembre de 1900 Poveda cumplía veintiséis años. Ordenado sacerdote tres años antes, comenzaba a emprender actividades como hombre preocupado por los problemas sociales y educativos en un momento de especial dinamismo en muchas cuestiones relacionadas con la instrucción pública.

6.1. ÁMBITO PEDAGÓGICO Y SOCIAL

Dos movimientos pueden señalarse en el mundo pedagógico occidental como los más influyentes en las décadas del cambio de siglo: el prestigio de una pedagogía de bases científico-positivas y las innovaciones que se introdujeron a partir de ella en la práctica educativa. Esto hizo posible un ambiente favorable para la difusión de un movimiento, el de las *Escuelas Nuevas*, que como tal, es un tanto impreciso pero que tuvo manifestaciones y ejerció influencias muy concretas en instituciones educativas de numerosos países.

En relación con el desarrollo de la pedagogía como una ciencia de carácter positivo, pueden mencionarse los trabajos de Alfred Binet y su colaborador Theodore Simón en Francia. Si Binet es un hito en el desarrollo de la psicología, su colaborador aplicó al campo de la enseñanza el concepto de escala de medidas que ideó y utilizó en el terreno mental Alfred Binet. Claparède en Ginebra, Meumann y Lay en Alemania, se preocuparon también por sistematizar en los mismos años la Pedagogía y la Didáctica como ciencias experimentales, mientras en América se daban los primeros pasos en el desarrollo de la investigación pedagógica que enseguida adquirió una enorme relevancia⁵⁵⁰. Junto a estas aportaciones científicas

⁵⁵⁰ Véase, ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A (1981) *Historia de la Pedagogía*. México,

se han de señalar igualmente innovaciones tan importantes como la de Decroly en su *Ecole de l'Ermitage* en Bélgica, y la de Montessori con su *Casa dei Bambini*, en Italia⁵⁵¹.

Por lo que a España en concreto se refiere, puede afirmarse que en el terreno de las innovaciones educativas mantenía en algunos aspectos un nivel comparable a los de otros movimientos europeos. La *Institución Libre de Enseñanza*, creada en 1876 por Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)⁵⁵², y las Escuelas del Ave María, fundadas en 1889 por Andrés Manjón (1946-1923)⁵⁵³, representan dos de las innovaciones más importantes y conocidas, cuyas ideas y planteamientos pueden seguir siendo referencia en la actualidad. Estas dos instituciones alcanzaron su pleno desarrollo en el primer cuarto del siglo XX; justamente su primera década puede considerarse como la época en la que fue más fértil el pensamiento de sus fundadores, dando lugar al crecimiento de actividades y publicaciones en las que se reflejan sus ideas y se describen sus realizaciones.

También cuando nacía la denominada *Edad de Plata* de la cultura española, Ramón Ruiz Amado (1861-1934) inició sus publicaciones pedagógicas que, con un claro matiz polémico al principio⁵⁵⁴, se orientaron posteriormente, tal vez a partir de 1907, hacia la búsqueda de una pedagogía científica. Y son los años en que aparece la primera investigación de materiales pedagógicos realizada en España: la monumental *Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma*, debida a Rufino Blanco Sánchez⁵⁵⁵.

A estas inquietudes e innovaciones pedagógicas ha de añadirse la que se puede llamar preocupación política social que produciría programas y desarrollaría proyectos culturales destinados a grupos de población menos beneficiados por los planes escolarizadores. Desde el interior del mismo sistema educativo o desde asociaciones y grupos, se pusieron en marcha iniciativas valiosas⁵⁵⁶.

Fondo de Cultura Económica, pp. 670-672, y CAPITÁN DÍAZ, Alfonso (1986): *Historia del Pensamiento Pedagógico en Europa*, Madrid, Dykinson, T. II, pp. 130-137.

⁵⁵¹ *Ibidem* pp. 164-170.

⁵⁵² MOLERO PINTADO, Antonio (2000): *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*. Madrid, Biblioteca Nueva.

⁵⁵³ PRELLEZO, José Manuel (1975): *Manjón educador*. Madrid, Magisterio.

⁵⁵⁴ SANGÜESA GARCÉS, A. (1973): *Pedagogía y clericalismo en Ramón Ruiz Amado*. Pas-Verlag-Zurich, pp. 105 y ss.

⁵⁵⁵ Madrid. Tipografía de la Revista de Arch. Bibl. y Museos, cuatro volúmenes, 1907-1911.

⁵⁵⁶ Véase, por ejemplo, GÓMEZ MOLLEDA, M^a Dolores (1966): *Los reformadores de la*

Para terminar de enmarcar el contexto de las primeras actuaciones de Pedro Poveda hay que citar también las profundas modificaciones que en la vida en la mentalidad social española se introdujeron a partir de 1898 con el obligado abandono de las últimas tierras de América y de Filipinas. Dos fenómenos pueden señalarse en este terreno: de una parte, lo que pudiera llamarse presión de las nuevas fuerzas sociales que habían de incorporarse a la vida española, y de otra las preocupaciones de los dirigentes al querer abordar con serenidad los nuevos problemas sociales⁵⁵⁷. El primero de estos fenómenos se puede concretar en la creciente incorporación de los obreros a la vida pública, hecho del que tal vez el índice más revelador sea el auge del socialismo que en 1910 logró llevar al parlamento español el primer diputado socialista, Pablo Iglesias; un claro indicador de que había llegado a las cimas del poder la preocupación por los problemas de los obreros, del pueblo⁵⁵⁸.

Si a los hechos mencionados se une la polémica con que, por aquellos mismos años, se desarrollaba la disputa entre las ideologías, tendremos un marco suficientemente ilustrativo de las circunstancias en las que Pedro Poveda supo reconocer los problemas y las necesidades entre las que se debatía verdaderamente la población española.

6.2. CUESTIONES PEDAGÓGICAS A DEBATE. POSTURA DE PEDRO POVEDA

Creemos que la Tabla III, un cuadro-resumen que presentamos a continuación, es bastante ilustrativa en lo que concierne a la contribución y respuesta de Pedro Poveda de acuerdo a cómo él entendió los problemas sociales y pedagógicos de su época y las cuestiones de especial relevancia.

España contemporánea. Op. Cit; TIANA FERRER, Alejandro (1992): *Maestros, misioneros y militantes. La educación de la clase obrera madrileña (1898-1917)*, Op. Cit.

⁵⁵⁷ Suárez Cortina, Manuel (2006): *La España liberal (1868-1917): política y sociedad*, Madrid, Síntesis.

⁵⁵⁸ TIANA FERRER, Alejandro, (1992): *Maestros, misioneros y militantes...*, Op. Cit, pp. 112 y 366-372.

Tabla III: Cuestiones a debate y postura de Poveda

Cuestiones	Europa/América	España	Vividas por Poveda
Separación Iglesia/Escuela Hacia una enseñanza laica	Se discute el derecho a enseñar de la Iglesia. Defensa intensa de la libertad de cátedra y de ciencia. Se exige libertad de elección de la asignatura de religión. Se contrapone la fe y la ciencia. Se pide su separación.	1875-1901: debates a favor y en contra del derecho de la Iglesia a enseñar. Grupos católicos y de la jerarquía eclesial se oponen a una libertad de cátedra defendida por la ILE. 1902-1923: persiste el debate. Ley del candado de 1910 y limitaciones a las congregaciones religiosas de enseñanza. Deseo de reducir la acción educativa de la Iglesia. Escuelas anarquistas: un indicador de la voluntad de ofrecer escuelas laicas.	<i>Es consciente de la importancia de estas cuestiones. Apoyando el derecho de la Iglesia a enseñar, plantea que la mejor propuesta es un profesorado católico formado en el diálogo ciencia-fe. Propone el estudio constante como indispensable para este tipo de proceder, y propone la coordinación del profesorado católico de centros del Estado, de la Iglesia y privados.</i>
Estatización de la enseñanza	Iniciada en el siglo XIX, los Estados sienten como propio y exclusivo el asunto de la instrucción pública. Escuela Pública en EE.UU. (Horacio Mann, 1837). Inglaterra (Ley Foster, 1870). Alemania (Ley Prusiana, 1889). Francia (Leyes Ferry, 1882).	Con la Constitución de 1812, la instrucción pasa a ser un asunto del Estado. Siglo XIX: roces con la Iglesia por este asunto. Los gobiernos establecen y centralizan las normas a cumplir; crean organismos para ello: Inspección de Enseñanza, Consejo de Instrucción Pública y otros. Extrema movilidad en el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes: de 1900 a 1915, 26 ministros, y de 1915 a 1931, 27. Muchas reformas no siempre aplicadas.	<i>Entiende que el Estado se responsabilice de la escolarización, al ser necesario para extender el acceso de toda la población a las aulas. Su respuesta es iniciar un movimiento de centros, las Academias, para contribuir a la formación de quienes enseñarán en los centros creados por el Estado. Profesorado católico que ejerza utilizando los mejores métodos pedagógicos y educando desde valores evangélicos.</i>
Formación del magisterio	Francia es pionera con la Ley Guizot de 1833. El entusiasmo por las Escuelas Normales es tal que en 1848 existían	1839: primera Normal de Maestros creada con la idea de Pablo Montesinos traída de Francia e Inglaterra. 1847: primera Normal de	<i>Para Poveda la formación del profesorado es el medio más eficaz para influir en el cambio y mejora de los lugares en</i>

Cuestiones	Europa/América	España	<i>Vividas por Poveda</i>
	<p>ya 77 en distintas ciudades francesas. La primera Escuela Normal pública de Inglaterra se funda en 1840.</p> <p>En 1890 existían en EE.UU. 138 Escuelas Normales públicas y 46 privadas.</p>	<p>Maestras.</p> <p>1882: <i>Museo Pedagógico</i> para apoyar la formación del magisterio, con la dirección de Bartolomé Cossío, de la ILE.</p> <p>1902: el magisterio pasa a ser funcionario del Estado.</p> <p>1909: se crea la <i>Escuela Superior del Magisterio</i>.</p> <p>1910: Residencia de Estudiantes y un plan de Internados adscritos a Escuelas Normales.</p> <p>1913: Barcelona crea el <i>Consell d'Investigació Pedagògica</i> (1916, <i>Consejo de Pedagogía</i>). 1914: Plan Bergamín de Escuelas Normales, con una formación de carácter más profesional. En Cataluña, la "Escola d'Estiu" para maestros y maestras.</p>	<p><i>que se ejerce. Las Academias, organizan seminarios sobre temas de innovación educativa y prácticas en aulas de párvulos y primaria; es el programa del movimiento -y enseguida Asociación-, actuando en numerosas ciudades españolas. Academias con Internado para responder a la necesidad de alojamiento de las alumnas procedentes de pueblos o ciudades sin centros de enseñanza secundaria y universitaria. En Madrid, en 1914, abre una Residencia para alumnas de Centros de enseñanza superior y universitaria.</i></p>
Democratizar la enseñanza	<p>En los diversos países se formula y se intenta aplicar el principio de que la "educación debe ser universal, gratuita y obligatoria". Afecta en el siglo XIX y parte del XX solo a la enseñanza primaria.</p>	<p>Ley de Instrucción Pública de 1857: enseñanza obligatoria y gratuita. Se ratifica en 1904 y 1909 (en 1908 sólo asistía a las aulas el 50% de niños/as).</p> <p>Se mantenía un concepto que unía escuela pública, con pobres y escuela privada, con ricos.</p> <p>A principios de siglo había 294 comunidades religiosas de enseñanza. Escasos centros laicos.</p> <p>1911: Dirección General de Primera Enseñanza, con Rafael Altamira, figura relevante de la ILE. Marca las líneas de acción en las</p>	<p><i>En Ensayo de Proyectos Pedagógicos confiesa: "Mi afición predilecta era la educación de los niños". En las Cuevas de Guadix construyó dos escuelas, para niños y niñas. Después las Academias, centros privados que preparaban para el ejercicio en los centros del Estado. Admira la labor en las escuelas de ambientes populares; también la desarrollada por las comunidades religiosas, Aunque no es el camino que Poveda elige.</i></p>

Cuestiones	Europa/América	España	Vividas por Poveda
		escuelas.	
Desarrollo del sistema escolar. Reformas que le aporten calidad	En distintos países se aprueban normativas de impulso para mejorar los sistemas de instrucción vigentes, y aplicar los principios que se asumieron al aprobarlos: una escuela universal, democrática, estatal, gratuita y laica.	Se promueven reformas educativas con numerosos decretos y reales órdenes, pero encuentran muchas dificultades a la hora de llevarse a la práctica. 1905: "Escuelas Graduadas", que se formalizarán en 1918. La escolarización va creciendo. En la II República se dispone que la escuela sea laica.	<i>En las Academias: Cursillos de Formación permanente, Asambleas de Profesoras de Escuelas Normales e Inspectoras, edición del Boletín, etc. Impulsan la práctica de propuestas pedagógicas innovadoras y atención en aulas graduadas. Promueven una educación que no prescinda de la dimensión transcendente y cristiana.</i>
La renovación pedagógica	En paralelo a las reformas se crean desde finales del siglo XIX instituciones de carácter educativo que introducen nuevos métodos y recursos para una formación integral. Ferreire, fundador del <i>Bureau International des Ecoles Nouvelles</i> establece un código de 30 puntos que deben cumplir: en el campo, personal y en grupo, ambiente de familia, coeducativa, puerocéntrica etc. Primeros centros: <u>Inglatera</u> : 1889 Abbotsholme (Cecil Reddie). 1893 Bedales (Badley). <u>Francia</u> : 1899 Roches (Demolins). Teóricos: Durkheim y Cousinet. <u>Suiza</u> : <i>Instituto J.J.</i>	El movimiento reformista se inicia sobre todo con iniciativas privadas. Las más conocidas fueron: La <u>Institución Libre de Enseñanza</u> introduce en 1878 la enseñanza primaria en el centro fundado en 1876; desarrolla prácticas de continuidad de ciclos, educación integral, coeducación, aconfesional y evita exámenes. Apoyo en Krausse, Pestalozzi o Froebel. Interés de la ILE, dirigida por Giner de los Rios, en la renovación pedagógica. Impulsan colonias de verano, paseos, excursiones y visitas para conocer la naturaleza. Difunden este estilo en un Boletín. 1918: bajo su influencia, el Estado crea el Instituto-Escuela (enseñanza primaria y secundaria).	<i>Primeras experiencias innovadoras en las Escuelas de las Cuevas de Guadix, aplicando métodos manjonianos. Observó con atención la experiencia de Escuelas del Ave María –para Guadix contrató a maestros y maestras formados en ella-, y las múltiples actuaciones y líneas pedagógicas de la ILE, cercana familiarmente y durante sus años de vida en Asturias donde leyó conversó y aprendió mucho sobre pedagogía. Andrés Manjón criticó el proyecto de Poveda por utópico, por querer abarcar demasiado, y le ofreció sumarse al avemariano. Desde 1911 en la Obra de las Academias, al servicio de</i>

Cuestiones	Europa/América	España	<i>Vividas por Poveda</i>
	<p><u>Rousseau</u>. <u>Alemania</u>: 1898 <i>Hogares de educación en el campo. Comunidades escolares libres</i>, 1906. <u>Bélgica</u>: <i>L'ermitage</i> de Decroly. <u>Rusia</u>: <i>Yasnaia Poliana</i> de Tolstoi. <u>Chicago</u> <i>Escuela Dewey</i>. <u>Kerschenteiner</u>, <i>Escuela del trabajo</i>, formación a través del trabajo productivo, tal como lo proponía Marx.</p>	<p>1889: <u>Escuelas del Ave María</u> creadas por Manjón con métodos adaptados a los niños y niñas del Sacromonte granadino. Educan mediante la actividad, dramatización, juego, vínculo entre escuela y trabajo, al aire libre y en ambiente familiar. Su finalidad es educar el carácter y el sentido moral. En 1905 abre un Seminario para maestros, y en Sargente, para maestras. En pocos años se extienden por cientos de localidades. Publican las <i>Hojas del Ave María</i>. En <u>Barcelona</u>, un amplio movimiento de renovación pedagógica: <i>Escuela Moderna</i> de <u>Ferrer Guardia</u>. <i>Escuela Nueva</i> de <u>Palau Vera</u> (1913). <i>Centro Decroly</i> de <u>Pablo Vila</u> (1913). <i>Escuelas del Bosque</i> (1914) y <i>Escuela del Mar</i> (1921) con la pedagogía ambiental.</p>	<p><i>una formación de calidad del profesorado; una pedagogía cuyos principios básicos son aprendizaje activo, cultivo de valores, ambiente de familia, de espontaneidad, de alegría, participación, de curiosidad intelectual, de compromiso social. La distancia con los hombres de la ILE vino marcada, en Poveda por la postura discrepante con la Iglesia católica y con la enseñanza confesional; y en ellos, por la difusión e influencia en numerosas provincias de la Institución Teresiana a través de las Academias-Internado, la presencia en Escuelas Normales, en la Inspección, en Escuelas primarias, en asociaciones profesionales, con alumnas universitarias, etc. El Boletín de la IT fue igualmente un medio de comunicación y contacto.</i></p>
La renovación didáctica.	<p>Enlazada con la pedagógica, en muchos casos los nombres se repiten: <u>Decroly</u>, creador de los <i>Centros de interés</i>. Los <i>métodos y material</i> de <u>María Montessori</u> para formar en la libertad,</p>	<p>Tienen especial acogida y difusión los métodos y materiales de <u>María Montessori</u> con una máxima incidencia en Barcelona, ciudad donde imparte unos Cursos en 1916 con gran aceptación por parte del magisterio</p>	<p><i>Pone en primer plano la motivación y actitudes de quienes educan: "Dadme una vocación y yo os devolveré un maestro, un método y una pedagogía"; las técnicas y reglas concretas serán fruto de esa disposición.</i></p>

Cuestiones	Europa/América	España	Vividas por Poveda
	<p>autodisciplina, alegría, actividad, orden, para aprender aritmética y lectoescritura; para educar los sentidos. <u>Helen Parkhurst</u> con el <i>Plan Dalton</i> para la autorregulación del trabajo. <u>Kilpatrick</u> y el <i>Método de proyectos</i> basado en el principio de socialización. Los <i>métodos Freinet</i>. El <i>Sistema Winnetka</i> de <u>Washburne</u>.</p>	<p>que la escucha. Tanto que un año después se crea una <i>Escuela Montessori</i>. Algunas maestras son becadas en Roma para aprender el método y ponerlo después en práctica en las Escuelas Municipales de Barcelona. En otras provincias, maestras y maestros que viajaban pensionados por la Junta para la Ampliación de Estudios empezaron a utilizar métodos aprendidos en países europeos donde los aplicaban sus creadores.</p>	<p><i>Pero insiste en la importancia de elegir bien el método y recurso didáctico para cada acción educativa, dentro o fuera de las aulas. La orientación que ofrece al profesorado católico es estudiar con interés los métodos didácticos más actualizados; aconsejaba “estar al tanto del movimiento pedagógico” y mantener una capacitación y renovación profesional constante en esta materia.</i></p>
Ampliación de ciclos educativos	<p><u>Froebel</u> organiza en 1837 los <i>Kindergarden</i> o Jardines de infancia apoyado sobre todo, en las ideas de evolución, juego, autoactividad y amor a la naturaleza. A principios del siglo XX su en Italia son <i>parvularios</i> admirados los de las hermanas <u>Agazzi</u> y de <u>María Montessori</u>. Se discuten los criterios para la <i>instrucción de las mujeres</i>: en qué, para qué y cómo. Su acceso a las escuelas suscita el problema de la coeducación. El feminismo defiende los derechos sociales y políticos de las mujeres (sufragio, profesión...). Con la <i>educación de adultos</i> se busca paliar</p>	<p>En 1879 funcionan Jardines de infancia en Madrid debido a la influencia que Froebel estaba ejerciendo en el pensamiento educativo español. Coincidiendo con la revolución del 68 comienza a cuestionarse la <u>formación de las mujeres</u>. <u>Concepción Arenal</u> es una de las más activas; en el Congreso Pedagógico de 1892, presenta una ponencia denunciando la deformación que sufre al ser educada sólo en función de la maternidad. Fernando de Castro promueve en 1869 la <i>Asociación para la Enseñanza de la Mujer</i>. Algunas jóvenes entran en la enseñanza universitaria y profesional. En el campo de la mujer trabajan también en el</p>	<p><i>En el diseño de los niveles de enseñanza a que alude en Ensayo de Proyectos Pedagógicos aparece una sección para párvulos por la importancia que daba a una atención educativa temprana. Y en casi todas las Academias Teresianas se atendía a un grupo de párvulos, en el que las futuras maestras podían practicar. Se aplicaban las metodologías de Froebel y Montessori: “En la Academia Teresiana se han adoptado muchos de los procedimientos froebelianos para la enseñanza de párvulos” (Boletín de las Academias Teresianas, 3- 2ª época, noviembre 1916, p. 47). “Te enviaré las obras de</i></p>

Cuestiones	Europa/América	España	Vividas por Poveda
	<p>el problema del alto analfabetismo. Y con la <i>Extensión universitaria</i> se les hace llegar una mayor cultura. Nace en Inglaterra impulsada por intelectuales y se extiende a Francia y América.</p> <p>Atención también a <u>necesidades educativas especiales</u>. Ya en el XIX Hard y Seguin habían dado pasos en este campo. Montessori y Decroly continúan. Como efecto del progreso industrial se regula la <u>Formación profesional y Escuelas técnicas</u> sobre todo en Alemania, seguida de Suiza, Bélgica, Hungría, Japón y EE.UU. En las contribuciones privadas, destacan las escuelas profesionales fundadas por Juan Bosco. Cimientos sobre los que el siglo XX se plantea la educación permanente junto a la obligatoria.</p>	<p>primer tercio del siglo XX la Acción Católica de la Mujer, la Unión de Damas Españolas del Sagrado Corazón y la Institución Teresiana.</p> <p>La falta de escuelas, la mentalidad y la geografía explican la baja alfabetización y el que se organicen <u>Escuelas de adultos</u> en 1913 y 1920; y una <i>Comisión Central contra el Analfabetismo</i> en 1923.</p> <p>Profesores de la ILE organizan la <u>Extensión Universitaria</u> en Oviedo, Sevilla y Valencia. Otras Asociaciones (Círculos Católicos de Obreros, Escuela Nueva de Núñez de Arenas, etc.), realizan una labor similar.</p> <p>Comienzan a crearse <u>Centros de atención a deficientes</u> (fundamentalmente ciegos y sordos).</p> <p>A partir de 1898 hay una campaña de Joaquín Costa solicitando una mayor y mejor <u>Enseñanza técnica</u>.</p> <p>La Escuela del Trabajo en Cataluña experimenta un auge grande en los primeros años del siglo.</p> <p>En el campo privado y confesional sobresalen las Escuelas Técnicas Salesianas, en especial las de Sarriá de un alto nivel calidad.</p>	<p><i>la Doctora Montessori, tan en boga hoy y que deben conocer todas las maestras de párvulos porque también tienen parte muy interesante, sobre todo, en la educación de los sentidos hace aplicaciones muy provechosas". (Ibidem, 28, noviembre 1917, p. 445).</i></p> <p><i>Igualmente se ocupa de la educación de adultos. Ya en Guadix estableció clases nocturnas para hombres y, por la tarde, para mujeres. Las Academias impartían 'clases para obreras' en las que también practicaban las alumnas normalistas.</i></p> <p><i>La formación superior de las mujeres constituyó la finalidad principal de la Asociación fundada por Poveda. No dudó en apoyar el ejercicio profesional femenino y el estudio en la Universidad.</i></p> <p><i>En formación profesional, algunas Academias ofrecían clases que preparaban para profesiones de nivel medio: taquigrafía, mecanografía, contabilidad o correos y telégrafos.</i></p>

Cuestiones	Europa/América	España	<i>Vividas por Poveda</i>
Alumnas en la Enseñanza Secundaria	<p>El impulso dado a la escolarización primaria repercute en el acceso femenino al bachillerato. Al aumentar el número de alumnas, surge el tema de la coeducación. La respuesta dada por Inglaterra y Estados Unidos es crear centros segregados secundarios y superiores. En Francia sólo para secundaria. Otros países de Europa establecen normas para evitar la cercanía de alumnos y alumnas. Reformas del plan de estudios de Bachiller; se introducen contenidos de ciencias y lenguas modernas que provocan cambios en el modelo formativo.</p>	<p>Crece el número de alumnas en el bachillerato acompañado del debate sobre la utilidad de estos estudios para las mujeres y el que tuvieran que asistir a las mismas aulas que los hombres. Muchas estudiantes eligen preparar los exámenes privadamente, bien en su familia, bien en un Centro privado, para evitar esa convivencia. Igualmente por proceder del medio rural donde no existían Institutos. En 1910 se crea una sección para alumnas en el Instituto de Barcelona que introducen en su plan de estudios contenidos relacionados con las tareas asignadas a mujeres. Lo mismo se hará en el Instituto-Escuela. Y permanecen las preguntas sobre finalidad del bachillerato, su modelo de formación, si selectivo o abierto.</p>	<p><i>A medida que crecen las alumnas de segunda enseñanza, las Academias-Internado acogen este tipo de estudios; bien alojando a las que se desplazaban a las ciudades donde había Instituto para asistir a las clases como alumnas oficiales, bien preparando los exámenes en la Academia para presentarse como alumnas libres. El compartir espacios en los Institutos disuadía a muchas familias, de ahí que en 1924 la Institución Teresiana cree el Instituto Católico Femenino en Madrid; un centro de bachillerato adscrito al Instituto Cardenal Cisneros, para alumnas que, de otro modo, no hubieran cursado este nivel educativo.</i></p>
Mujeres universitarias	<p>La presencia de las mujeres en carreras universitarias se inicia en Estados Unidos a mediados del siglo XIX. A partir de esta fecha se van incorporando en los países europeos. Con menos dificultades en unos (Suiza y algunos nórdicos) y</p>	<p>La primera alumna se matricula en el curso 1872-1873. Los problemas surgen en la década de los años ochenta en que primero se prohíben nuevas matrículas y después con la exigencia de solicitar permiso. Fue muy lento el acceso y muy difícil la inserción profesional. A partir de 1910 cambia la</p>	<p><i>A la coordinación y formación del profesorado, se une la presencia de alumnas en la Universidad de Madrid y la apertura de la Escuela Superior del Magisterio. Dos motivos que llevan a abrir en Madrid una Residencia Universitaria en 1914, para acoger a las que</i></p>

Cuestiones	Europa/América	España	<i>Vividas por Poveda</i>
	más en otros (Alemania, o Rusia). El modelo de universidad napoleónico que forma funcionarios fue una dificultad para las mujeres pues no tenían abierto ese campo profesional.	situación porque las normas de ingreso son las mismas que para los hombres, y se les abren algunos campos profesionales como en el profesorado de secundaria y de universidad. Esto alienta nuevas matriculas.	<i>acudían a esos estudios. En 1936 había ya en Barcelona, Granada, 3 en Madrid, Oviedo, Salamanca, Sevilla, Santiago de Compostela, Valladolid y Zaragoza.</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de la bibliografía ya citada

6.3. IDEARIO Y PENSAMIENTO PEDAGÓGICO POVEDANOS

No se puede olvidar que Poveda era un sacerdote católico. Y las convicciones y experiencias de esa vocación le llevaban a buscar caminos de crecimiento humano y espiritual, en especial para los grupos con mayores necesidades. Desde sus años de seminarista trabajó para hacer realidad la entrada de las clases sociales más empobrecidas en programas formativos básicos y luchó contra las dificultades que ponía un entorno predominantemente insensible. Pronto su preocupación social desembocaría en el camino que mejor llevaba a la promoción de las personas: el acceso a las oportunidades educativas.

En Poveda su compromiso evangélico y su opción sacerdotal dieron vida y alimentaron desde muy pronto la puesta en marcha de proyectos orientados al crecimiento personal y a compensar las desigualdades sociales, difundiendo así el interés hacia la educación que marcó su trayectoria vital. Aparecen en él interrelacionadas aún cuando puedan percibirse como realidades no siempre convergentes. Él había dicho y había escrito: *"Los sacerdotes, por razón de su ministerio, han de ser educadores del pueblo"*⁵⁵⁹. En su caso, no solo entendido en

⁵⁵⁹ POVEDA CASTROVERDE, Pedro. "El estudio de la pedagogía en los seminarios". Discurso pronunciado en la inauguración del curso 1914-15 en Jaén en 1916. En *Itinerario Pedagógico*. Op. Cit. p. 288.

referencia a la acción pastoral catequética, sino como convencido defensor de la tarea alfabetizadora y de promoción cultural.

Hablar de Pedro Poveda como pedagogo nos remite directamente a la síntesis que puede ofrecerse de sus ideas y realizaciones educativas. En uno de los estudios de Ángeles Galino Carrillo sobre el pensamiento y la obra de Pedro Poveda, deja patente cómo sus aportaciones educativas se caracterizan por formular una "*pedagogía para épocas de transición*" en la que se pueden distinguir tres principios fundamentales: el principio de comunicación, de sociabilidad, que hace posible el crecimiento desde las relaciones interpersonales y que lleva a participar, a actividades en colaboración; el principio de creatividad, de iniciativa, de capacidad proyectiva en relación con el futuro, de libertad, en definitiva; y el principio de diferenciación, que exige un proceso educativo personalizado, atento al ser y al querer de cada persona concreta, lo cual en la obra de Pedro Poveda tiene un particular interés debido a la importancia que dio a la educación de las mujeres⁵⁶⁰.

Pero Poveda advierte que, por ejemplo, una comunicación espontánea, verdadera, no es posible sino en un ambiente en el cual todas las personas que lo integran tienen una actitud de apertura que permite ofrecer y recibir; ofrecer lo que cada una es, lo que es individual y aceptar lo que viene de otras, acogiéndolo como propio. No encerrándose en un pequeño grupo que gira en torno a sí mismo, sino estableciendo unas relaciones educativas abiertas, acogedoras.

Igualmente mostraba el interés y la necesidad de la colaboración con las familias, lo cual no significaba un límite a la libertad de acción de los centros educativos. Era imprescindible por la influencia que tenía en las alumnas el ambiente y las circunstancias de sus familias, y porque desde los centros podía contribuirse a cambios que transcendían las aulas; lo que él entendía como un medio hacia "*la educación y la cultura de la humanidad*"⁵⁶¹.

Si de las ideas y realizaciones pedagógicas pasamos a la actitud de Pedro Poveda respecto del mundo de la enseñanza en que se desenvolvió, puede destacarse su constante interés y actitud positiva para colaborar y unir a personas y grupos dedicados a la tarea de educar. De ahí que se le haya considerado por ello

⁵⁶⁰ Véase GALINO CARRILLO, Ángeles (1968): "Pedro Poveda Castroverde", en *Textos pedagógicos hispanoamericanos*. Madrid, Iter ediciones, pp.1472-1503; y "Aproximación a la antropología pedagógica de Pedro Poveda en VV.AA. (1998): *Atreverse a educar*. Madrid, Narcea, pp. 51-57.

⁵⁶¹ POVEDA CASTROVERDE, Pedro (1912): *Consejos a profesoras y alumnas*. Oviedo.

no sólo como uno de los más firmes impulsores del ejercicio profesional en los centros del Estado sino también de la coordinación entre distintos movimientos católicos de educadores, en el contexto de un sistema educativo que estaba ampliando progresivamente el número de aulas y de profesorado para acoger a una población escolar creciente.

6.4. PREOCUPACIÓN POR LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

La necesidad de educadores bien formados personal y profesionalmente fue una de sus inquietudes fundamentales, quizá la más intensamente sentida por Pedro Poveda, lo que quizás ha hecho que, con toda razón, sea considerado como un *educador de educadores*. Tiene interés detenerse en este punto porque a un siglo de distancia, esa necesidad sigue despertando interés y dedicación; y hasta es muy posible que, contando con el desarrollo del saber científico que ha alcanzado a la función docente y directiva de la educación, las preocupaciones, las ideas y aún las palabras de Poveda se mantengan entre las de pedagogos que no han perdido actualidad por ser frágil la valla que separa el presente del pasado.

También en su tiempo era una preocupación que compartía con otras muchas personas y a cuyo remedio aportó cada una de ellas, desde el lugar en que estaba situada, ideas, escritos e iniciativas concretas de mayor o menor alcance. Aunque las estrategias y finalidades fueran diferentes, de acuerdo con las propias circunstancias personales, de contexto e ideológicas, la coincidencia en la necesidad de buenos maestros era común: Giner de los Ríos, Andrés Manjón, Manuel Cossío, Francisco Ferrer... Cuando el primer tercio del siglo XX se agotaba, también el mismo Papa Pío XI subrayó esa urgencia en su encíclica sobre educación publicada en 1929, la de formar *"buenos maestros, egregiamente preparados e instruidos..., y adornados con las cualidades intelectuales y morales que su importantísimo oficio reclama"*⁵⁶².

Los hombres emprendedores como es el caso de Poveda, objetivan sus preocupaciones y sus ideas en escritos que encierran el resultado de una larga experiencia vivida en fórmulas condensadas y en realizaciones más o menos

⁵⁶² PIO XI: Encíclica *Divini Illius Magistri*, de 31 de diciembre 1929, p. 55.

institucionalizadas. Las limitaciones que encierra la realidad junto a una reflexión detenida que busca explicar las circunstancias que la condicionan, son el mejor camino para plantear y justificar proyectos de acción futura.

No se puede decir que Poveda fue el primero que se preocupó por la formación del magisterio. Su interés vino a situarse en una larga tradición que, como ilustró el catedrático Víctor García Hoz⁵⁶³, va desde las *Instituciones Oratorias* de Quintiliano hasta *El maestro mirando hacia fuera* y *El maestro mirando hacia dentro* de Andrés Manjón. Desde el interés por el método para enseñar del humanismo renacentista, hasta la insistencia con que los hombres de la Institución Libre de Enseñanza hablaban del modelo de profesorado y contribuían a su perfeccionamiento. El cómo debía ser el maestro y su formación, siempre ha sido considerada una parte imprescindible de las teorías pedagógicas.

Respecto a esto, en Poveda podemos destacar dos ideas que hace propias en su planteamiento educativo y por las que trabaja. En primer lugar, su idea de educador no como una persona a quien le corresponde hablar mientras el discípulo calla, sino como quien se comunica con otras, en una dinámica de reciprocidad en la que influye y es influido por ella. Reitera que la tarea educativa es fundamentalmente una obra de comunicación cordial entre maestro y discípulo, entre profesorado y alumnado; por lo tanto deben evitarse las barreras que impidan el trato acogedor y de respeto que ha de ser igual en todos los casos.

La otra idea operante en el pensamiento y en la obra de Poveda, es la que puede expresarse como "formación permanente del profesorado". Refiriéndose a las Academias dice que serán Centros donde:

*"Los profesores noveles, los que aspiran a serlo y los encanecidos en el saber y en las lides de la enseñanza, podrán estudiar, practicar, escribir y conferenciar; en ellos podrán robustecerse los vínculos de fraternal amor, echar los cimientos para crear instituciones en favor del profesorado y establecer una verdadera solidaridad. De aquí nacerían competencia, prestigio, representación, recursos y todo lo que necesita el Magisterio"*⁵⁶⁴.

⁵⁶³ GARCÍA HOZ, Víctor (1974): "La pedagogía de Pedro Poveda", en *Eidos*, núms. 39-40.

⁵⁶⁴ POVEDA CASTROVERDE, Pedro (1964): *Itinerario pedagógico de Pedro Poveda*. Edición de Ángeles Galino Carrillo, Madrid, C.S.I.C. p. 118.

Estas palabras ponen claramente de relieve que todo el profesorado, tanto principiante como experimentado, deberá estar ocupado continuamente en su propio perfeccionamiento. Fueron escritas hace casi un siglo y en las décadas que han transcurrido hasta hoy no se ha dejado de incidir en esta necesidad que ha terminado siendo incorporada dentro de las políticas educativas que los gobiernos promueven para mejorar la calidad de la enseñanza.

6.5. ESTUDIAR, PRACTICAR, ESCRIBIR Y CONFERENCIAR

Vemos en el texto anterior cómo entiende Poveda el formar al profesorado en un ambiente de apertura y de solidaridad. Es uno de sus textos sobre cómo las Academias han de ser centros de formación, destacando en él cuatro actividades prioritarias: estudiar, practicar, escribir y conferenciar.

En primer lugar, el estudio a que se refiere Poveda cuando habla de la formación de profesorado es principalmente para conocer y adquirir las cuestiones y técnicas pedagógicas más actualizadas. En efecto, sus escritos están llenos de referencias a la necesidad de formación en los mejores métodos pedagógicos, a la importancia de leer libros de pedagogía, al deber de reflexionar sobre sistemas de enseñanza y procedimientos metodológicos. Esta afirmación parece hoy un tópico a fuerza de ser corriente y repetida, pero en la época en que escribía Pedro Poveda, los estudios pedagógicos pugnaban por abrirse camino en los mismos ambientes de la enseñanza y representaron hitos emblemáticos el nombramiento de Manuel Bartolomé Cossío en 1904 como catedrático de Pedagogía en los cursos de Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, la creación en 1909 de la Escuela Superior del Magisterio⁵⁶⁵ y la de la Sección de Pedagogía en 1932 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid⁵⁶⁶ y en 1933 en la de Barcelona⁵⁶⁷. Pero no faltaban personas de prestigio

⁵⁶⁵ Por un Real Decreto de 3 de junio de 1909 (*Gaceta de Madrid* del día 4)

⁵⁶⁶ Por un Decreto de 27 de enero de 1932 (*Gaceta de Madrid*, del día 29 de enero), firmado por Niceto Alcalá Zamora y siendo Ministro de Instrucción Pública Fernando de los Ríos Urruti.

⁵⁶⁷ Si bien no se reconoció su funcionamiento hasta 1936 por un Decreto de 5 de mayo (*Gaceta de Madrid* de 7 de mayo).

académico como el catedrático universitario Julián Ribera Tárrago (1858-1934), o bien conocidas en el mundo periodístico y educativo como Manuel Siurot (1872-1940) que, de forma inexplicable, hablaban de la inutilidad de la pedagogía en libros en los que, paradójicamente, pretendían dar normas educativas⁵⁶⁸.

Frente a estas actitudes, Poveda no sólo recomendaba el estudio de la pedagogía, sino que él mismo, después de terminados sus estudios teológicos, hizo los correspondientes a la carrera de magisterio y trabajó constantemente por la introducción de temas pedagógicos en el programa de formación de los futuros sacerdotes en los Seminarios. Examinando las obras pedagógicas cuya lectura recomienda a los seminaristas⁵⁶⁹, podemos inferir que Pedro Poveda selecciona para ellos aquellas cuyo contenido daba a la ciencia de la educación una fundamentación teológica, necesaria para quienes aspiraban a vivir profundamente su fe cristiana, junto a una concepción filosófica y social de la persona y de la vida humana, un contenido metodológico, práctico y, finalmente, una reflexión histórica.

Claro está que Poveda no sólo habló del estudio para referirse a la Ciencia de la Educación. En repetidas ocasiones insistió en la necesidad del estudio como un deber de justicia para la sociedad y una exigencia de la propia dignidad personal⁵⁷⁰. Pero cuando cobra especial relieve el pensamiento povedano es en la unión del estudio y de la práctica como en tantas ocasiones expresó y, mejor aún, al vincular el estudio y el trabajo.

En segundo lugar, para Poveda el practicar (estudio y trabajo) quedan patentes en dos frases que, para Víctor García Hoz⁵⁷¹, expresan con claridad lo que podía llamarse reconocimiento objetivo y entusiasmo subjetivo por el valor de la acción: *"Estudiad mucho la vida de los grandes pedagogos, de los que se sacrificaron por el bien, la educación y la cultura de la humanidad, y quedaréis*

⁵⁶⁸ RIBERA, Julián (1910): *La superstición pedagógica*. Madrid, Imp. Maestre, 2 vols. SIUROT, Manuel (1912). *Cada maestrillo... Observaciones pedagógicas de uno que no ha visto en su vida un libro de pedagogía*. Sevilla, Oficina Tipográfica del Correo de Andalucía.

⁵⁶⁹ En el discurso que pronuncia Pedro Poveda en la inauguración del curso del Seminario de Jaén en 1914, sobre el tema "El estudio de la Pedagogía en los Seminarios", al enumerar los autores que deberán ser estudiados por los seminaristas cita, entre otros, a pedagogos alemanes e ingleses como Herbart, Rein, Natorp, Malthus, Sully, Paulsen y Pestalozzi, al mismo tiempo que recomienda la lectura de obras de Vives, Ruiz Amado, Rufino Blanco Dupanloup, Krieger y otros.

⁵⁷⁰ Véase POVEDA CASTROVERDE, Pedro. *Mensaje a la mujer que estudia*. 1920.

⁵⁷¹ GARCÍA HOZ, Víctor (1974): *La pedagogía de Pedro Poveda*. Op. Cit. p. 85.

convencidas de que haciendo es como se progresa..."⁵⁷², y en otra posterior, *"lo práctico es lo que entusiasma"*⁵⁷³.

El aprecio de Poveda por la práctica no debe ser entendido como una contraposición al estudio o a la teoría. Más bien se debe interpretar como una consecuencia necesaria del estudio cuando éste se concibe además como una actividad que desemboca en la construcción de teoría a partir de la experiencia o con la aceptación de una teoría que se refleja en la práctica. De la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría.

Poveda se quejaba de que la teoría se interpretara como palabrería inútil y la práctica como una simulación ineficaz cuando escribía: *"En la época en que vivimos todo se arregla con muchas palabras y pocas obras, y por esto se arregla todo tan mal, o mejor dicho, no se arregla nada bien"*⁵⁷⁴. Sin embargo, esta situación triste no le lleva a una actitud de retraimiento, sino más bien a plantear la cuestión de que el estudio y la práctica sean lo que deben ser y alcancen los objetivos que deben alcanzar.

En este modo de entender el estudio y el trabajo Poveda sintonizaba con las ideas que costosamente se iban abriendo camino de intentar utilizar el trabajo como medio de formación. Así, por ejemplo en 1906, se instituyó en la Lehigh University el primer programa en el cual se incluía un período de trabajo como elemento necesario para obtener un título académico. Kerschensteiner había publicado en 1912 su concepción de la escuela del trabajo⁵⁷⁵. Posteriormente, en los países marxistas, se incorporaría de una manera eficaz el trabajo a la formación universitaria; y en la actualidad muchos no ven otra posibilidad de dar respuesta a algunos de los problemas educativos sino es con una mayor relación entre trabajo y estudio.

En tercer lugar, entre las actividades formativas del profesorado, Poveda aconsejaba el escribir. Es muy frecuente encontrarse con obras dedicadas al estudio del lenguaje y la enseñanza, o de las conductas verbales, en los que no se alude a la actividad de escribir. Este olvido contrasta con el hecho de, que cuando se

⁵⁷² POVEDA CASTROVERDE, Pedro. *Consejos a profesoras y alumnas*. Oviedo, 1912.

⁵⁷³ POVEDA CASTROVERDE, Pedro. *Diario de una fundación*. Sevilla, 1912, p. 12.

⁵⁷⁴ Ídem. *Consejos a profesoras y alumnas*, Op. Cit,

⁵⁷⁵ CAPITÁN DÍAZ, Alfonso (1986): *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Op. Cit. pp. 137-141.

analizan los estudios los problemas reales de la investigación, aparece siempre el de la comunicación escrita, el de la confección del relato, como uno de los quehaceres que han de ser tenidos en cuenta.

En la primera publicación pedagógica de Poveda diseñaba un Centro para organizar la acción social en favor de la enseñanza. Al mencionar los departamentos que este Centro había de tener, indicaba expresamente uno dedicado a *"la redacción de la revista y periódico profesionales y donde se trabajara en la redacción de libros, folletos, planes de enseñanza, memorias, etc."*⁵⁷⁶. Posteriormente habría de insistir en la necesidad de los trabajos escritos, hechos no sólo por el profesorado, sino también por las alumnas y alumnos; idea cuya fecundidad se ha puesto suficientemente de relieve en un estilo de educación que quiera ser innovadora y útil. En el fondo, el escribir implica un duro trabajo de objetivación de la actividad expresiva y de la reflexión intelectual. Pero Poveda destacó el valor de estos trabajos escritos también como fuente de motivación y como un medio para expresar las experiencias de la vida cotidiana.

Por último señalaba como quehacer del profesorado el de conferenciar. Pero el conferenciar, en el pensamiento de Poveda, no es otra cosa que la utilización del diálogo para ofrecer conocimientos serios, para aconsejar, para hacer eficaz la preocupación por los alumnos estimulándolos a ser ellos mismos protagonistas de su propio desarrollo personal. *"Todos hemos de cooperar. Aquí no hay uno solo y los demás son comparsas, sino que cada cual tiene su sitio, su deber, su responsabilidad"*⁵⁷⁷.

Palabras de estímulo y de orientación para que todos los educadores sintieran su profesión como un compromiso de implicarse personalmente en el crecimiento de los demás. Elige el principio de participación en todas las actividades formativas como una de las notas distintivas de su pedagogía. Lo encuadra y le da una amplitud que rebosa la pregunta sobre los modos concretos de participación del alumnado y del profesorado en una comunidad educativa.

Así, en la obra de Poveda, pensamiento y acción, teoría y práctica, se encuentran siempre relacionados, en conexión inseparable: *"No se propuso jamás escribir un tratado sistemático de pedagogía. Sus escritos surgían al hilo de los*

⁵⁷⁶ POVEDA CASTROVERDE, Pedro. *Ensayo de proyectos pedagógicos*. Gijón, 1911.

⁵⁷⁷ POVEDA CASTROVERDE, Pedro (1968): "Todos hemos de cooperar". En *Escritos Espirituales*, Madrid, ITER, p. 376.

*sucesos varios, ceñidos, frescos, siempre con puntos de vista sugerentes, como sabemos que la vida aparecía a través de su mirada"*⁵⁷⁸.

Es por lo tanto, analizando este doble aspecto, la obra escrita y las realizaciones concretas, como es posible acercarse y analizar su figura de pedagogo. Una vez más se evidencia que la postura personal que manifiesta a lo largo de su trayectoria vital es la de responder a las necesidades educativas que va descubriendo en cada contexto, comprometiéndose con ellas. Poveda afronta de modo reflexivo y práctico las cuestiones concretas que se fueron presentando en su tiempo. En la vida de las primeras Academias, hemos intentado descubrir los principales aspectos de sus planteamientos educativos.

⁵⁷⁸ GALINO CARRILLO, Ángeles (1965): "Introducción a la pedagogía de Pedro Poveda", en *Itinerario Pedagógico*. Madrid, C.S.I.C., p. 57.

Capítulo 7. LAS ACADEMIAS. LINARES, JAÉN Y LA CAROLINA

Entendemos aquí por Academia al establecimiento en que se instruye a los que han de consagrarse a la carrera de magisterio, y desearíamos que tuviesen la amenidad y alegría características de las de Atenas.

*Pedro Poveda Castroverde*⁵⁷⁹

Bajo esta denominación encontramos unos Centros educativos que fueron fundados para apoyar y ampliar la enseñanza que impartían las Escuelas Normales; una importante misión como era y es la formación del profesorado. A ella contribuía esta iniciativa, en la que las profesoras nunca lo eran del todo y las alumnas aportaban siempre algo. Todas aprendían y enseñaban desde las distintas trayectorias vividas por edad, por inquietudes y por experiencias.

7.1. ¿QUÉ ERAN LAS ACADEMIAS TERESIANAS?

Eran un lugar de estudio y de encuentro para intercambiar ideas, intereses, proyectos futuros; para aprender de las lecturas, de las clases de apoyo, de la comunicación con las compañeras, con las profesoras y también con otras personas invitadas a impartir conferencias; para crecer en la vida de fe y de compromiso cristiano. Ofrecían los medios que son imprescindibles cuando se pretende favorecer el desarrollo personal en todas las dimensiones y formar profesionales de la enseñanza comprometidas en una tarea de promoción humana integral. Se ayudaban de un estilo de relación educativa en la que profesoras y alumnas se empeñaban activamente en una búsqueda de lo mejor, y en la sinceridad de las

⁵⁷⁹ POVEDA CASTROVERDE, Pedro (1912): *Simulacro Pedagógico*. Sevilla: Librería e Imprenta de Izquierdo y Compañía, p. 11.

relaciones interpersonales. Daba una fisonomía propia a estos Centros la convivencia abierta y cordial que se producía, fruto de la intercomunicación espontánea que surge en los ambientes familiares y de amistad.

Una de las primeras alumnas, la entonces estudiante de Magisterio Carmen Arteaga (Jaén, 1890-1957), escribía⁵⁸⁰ sobre las Academias que ya funcionaban, describiendo los tres aspectos que orientaban su actuación: “el sujeto, el medio y la finalidad u objetivo”. Explicaba que el sujeto:

“Lo constituye el elemento femenino en la época más bella de la vida, cuando empieza a formarse el carácter, cuando hay que proporcionar a la inteligencia claros conceptos, luminosas ideas, conocimientos sólidos y verdaderos; cuando el espíritu necesita la sana moral y el buen ejemplo, como la “hoguera el combustible”; en una palabra, cuando el corazón puede germinar los afectos, buenos o malos, según sea la idea generatriz”.

Sobre los medios empleados en la formación de aquellas jóvenes, para conseguir el fin que se proponían, era:

“La verdadera cultura basada en principios pedagógicos modernos, unida a la más pura educación cristiana; pues ya sabemos que no son incompatibles la sabiduría y la santidad: ya lo dijo Sócrates: Ciencia y virtud son una misma cosa”.

En cuanto a la finalidad distingue dos aspectos, uno principal que sería el *“perfeccionar las almas”* y otro segundo dirigido a: *“Destruir el error y la ignorancia, formando maestras ilustradas, que huyan de la rutina y en la práctica de la enseñanza sigan lo que fijó Plinio ‘No muchas cosas, sino pocas y bien aprendidas’.*

Todo ello, aplicando el modelo educativo que en estas Academias servía de referencia, el seguido en la vida de familia. Quizás el motivo de esta elección por parte de Poveda tuvo que ver con el concepto que tenía de ella, el ser un agente decisivo en el desarrollo personal y social de las nuevas generaciones, y un ámbito en el que cada persona sabe que tiene un lugar propio, que puede ser como es, que se siente rodeada de confianza y de apoyo, y que su colaboración es imprescindible.

⁵⁸⁰ ARTEAGA HERVELE, Carmen (1913): “Las Academias Teresianas”, en *Boletín de la Academia de Santa Teresa de Jesús. Linares*, diciembre, núm. 10. pp. 3-4.

Referencia que llevó a Poveda, como apunta la catedrática Ángeles Galino⁵⁸¹, a afirmar que el estilo que revelaba la fisonomía de los centros inspirados en su pedagogía debía estar señalado con las connotaciones de alegría, amistad, expansión, orden y naturalidad; actitudes que caracterizan las relaciones familiares. Este ambiente hacía posible un conocimiento de cada alumna tal como de verdad era y constituía el medio más natural e indirecto de eliminar timideces, reticencias, prevenciones y cualquier otra actitud defensiva, pues el modo de expresarse es más auténtico en una atmósfera distendida.

El clima de la vida familiar era garantía de una mejor participación pues se apoyaba en los vínculos afectivos que existen entre quienes la forman. No es por la confrontación entre profesoras y alumnas, entre profesoras y directora, como se llegaba a la auténtica participación; por el contrario, ésta nace de una atmósfera favorable y que es connatural al intercambio. Cuando se logra, la participación de todos los miembros de la Academia en la marcha de la tarea educativa brota espontáneamente, acentúa y multiplica los estímulos, surgen las iniciativas, y los cauces organizativos no hacen otra cosa sino canalizar un estilo de vida que mantiene la corresponsabilidad.

Es este contexto, como escribió Dolores Gómez Molleda⁵⁸², el que permite también una relación de cercanía entre la autoridad y la libertad que caracterizó desde el principio el clima de las Academias. Una autoridad a la que se reconoce por el respeto que demuestra, la ejemplaridad de su actuación, porque forma en un uso legítimo de la libertad; que enseña a elegir, a proyectar, a determinarse; que impulsa, sin violencia, a la práctica de todas las virtudes, mediante el cultivo de convicciones profundas, de ideas contrastadas, sin instalarse en hábitos rutinarios.

7.1.1. La participación como principio educativo

Vera María Candau⁵⁸³, recuerda la afirmación de Poveda al definir la actitud que pide a quienes intervienen en los centros educativos en funciones de gobierno:

⁵⁸¹ GALINO CARRILLO, Ángeles (1964): "Introducción a la Pedagogía de Pedro Poveda", en *Itinerario pedagógico*. Op. Cit. p. 41.

⁵⁸² GÓMEZ MOLLEDA, María Dolores (1961): "Pedro Poveda y su tiempo", en *Revista de la Institución Teresiana*, junio-julio, pp. 3-7.

⁵⁸³ CANDAU, Vera María (1974): "Educación y participación en el pensamiento de Pedro Poveda", en *Eidos*, núms. 39-40, Madrid, p. 98.

"La directora que se entera de que es la primera autoridad y no se reconoce como la servidora de toda la casa, vive en peligro constante" (agosto 1930). En esta breve frase vemos su modo claro y conciso de plantear ya en el primer tercio del siglo XX el problema de las relaciones entre autoridad, poder y servicio.

Poveda pedía a la directora y al equipo directivo de una Academia que no ejerciera su autoridad como poder. Por el contrario, que hiciera del servicio la nota característica del estilo de coordinar y de guiar, con uno de los rasgos que subraya y considera inherente a la actitud de servicio, el de saber delegar. Es un modo de promover la participación, Aunque no siempre puede resultar fácil; de ahí que avise de ello: *"Es más cómodo hacer las cosas que enseñar a hacerlas, pero así no se forma [...] La distribución del trabajo es una habilidad que debe ejercer toda directora"*⁵⁸⁴.

Para Poveda, la tarea de quien dirige no se puede reducir a un nivel exclusivamente administrativo y burocrático. Ejercer el liderazgo de la comunidad educativa y, como tal, con una actitud de servicio, incluye igualmente conocer y contar con las capacidades de todos sus miembros:

*"Dese a cada una el encargo o la ocupación más en armonía con sus aptitudes. No se tenga otra preferencia en la distribución de cargos que la nacida del mejor servicio [...] Este estudio previo de cargos y personas, pesándolo y midiéndolo todo, es muy necesario a una directora"*⁵⁸⁵.

El profesorado es el responsable directo y primer colaborador de la acción educativa. Pero en el proceso que animan e impulsan como profesionales, no pueden agotar su tarea en el mero cumplimiento de enseñar las asignaturas encomendadas. Se le exige algo más. Y para hacerlo posible hay que trabajar conjuntamente, hay que reflexionar en común, hay que cambiar impresiones, planear y deliberar sobre la actitud y las funciones a asumir y promover en el contacto con el alumnado. Es un trabajo lento y tiene que ser continuo el unificar criterios, el crear una verdadera comunión, la única capaz de dar a la actividad educativa las características de unidad y coherencia que le son indispensables.

⁵⁸⁴ POVEDA CASTROVERDE, Pedro. *Escritos inéditos*, 1936, Archivo Histórico de la Institución Teresiana de Jaén.

⁵⁸⁵ *Ibidem*, 1930.

No debía de olvidarse la necesidad de estar en comunicación y sintonía con la Escuela Normal de Maestras donde estudiaba el mayor número de alumnas en los primeros años de las Academias, y así lo hace constar:

“Aunque la Academia tenga su sistema, su método, producto de las opiniones pedagógicas del profesorado que la compone y de las inspiraciones de las personas que más o menos influyen en su orientación, la Academia tiene forzosamente que acomodarse a la Normal de Maestras a donde han de ser examinadas las alumnas, en la división de cursos, en la extensión que se da en los programas oficiales a cada asignatura y en todo aquello que en el centro oficial se exige para obtener el título profesional a que las jóvenes discípulas aspiran. Pero esto no debe ser obstáculo para que el personal docente despliegue sus iniciativas, toda vez que dentro del marco oficial tienen cabida muchas de ellas, y otras son de carácter educativo y de perfeccionamiento, a las cuales en nada se opone la enseñanza oficial”⁵⁸⁶.

Colaboración continua, despliegue de iniciativas, actitud de revisión crítica, preocupación por el perfeccionamiento de la labor realizada en el centro: el equipo docente es corresponsable, y su participación en la organización y desarrollo de la labor educativa, factor esencial para un buen desarrollo de la misma.

La implicación de las alumnas en la vida de las Academias era esencial para Poveda. Pero ¿cuáles son los índices que revelan una auténtica participación de los educandos en la vida de un centro? Víctor García Hoz lo veía así al reflexionar sobre la pedagogía povedana:

“Cuando en una institución escolar las posibilidades de elección e iniciativa de los alumnos son eficientemente extensas como para constituir un entramado que influye en la actividad entera de la escuela, entonces se puede hablar en rigor de la existencia de una participación de los alumnos en el gobierno de la institución escolar”⁵⁸⁷.

En el programa educativo de las Academias, para que esta colaboración fuera real y efectiva, tenía que tener como punto de arranque un clima de intercambio

⁵⁸⁶ POVEDA CASTROVERDE, Pedro (1964): ‘Consejos a las profesoras y alumnas’, en *Itinerario Pedagógico*. Edición de Ángeles Galino Carrillo, Op. Cit. pp. 259-260.

⁵⁸⁷ GARCÍA HOZ, Víctor (1974): ‘La pedagogía de Pedro Poveda’, en *Eídos*. Op. Cit. p. 34.

recíproco al que ya me he referido. Se trata de crear frente a cualquier tipo de coerción, un estilo de expansión y despliegue de iniciativas. En unos tempranos consejos de Poveda en 1912 puede leerse: "*Respeto el parecer de los que piensan que la falta de expansión es necesaria para conservar la disciplina de un colegio. Yo sé por experiencia lo contrario, y profeso, por tanto, la doctrina opuesta*"⁵⁸⁸.

Según Vera María Candau⁵⁸⁹, lo que este pedagogo propone no es un ambiente relajado, fácil, donde los impulsos primarios tengan la primacía; la expansión a la que se refiere debe ser plenamente humana y supone la capacidad de reflexión y la elección voluntaria; una no fácil tarea por lo que advierte a los educadores de lo que puede ser la mayor dificultad en ese logro. Lo expresa escuetamente "*la mayor puede ser la de no dar a este medio educativo toda la importancia que merece*"⁵⁹⁰.

Desde el punto de vista práctico el problema que se plantea es el de saber qué tareas y en qué medida debe participar el alumnado; las distintas edades y niveles de formación condicionan la amplitud y el grado de participación. Pero para Poveda es necesario dar cauces de participación en todos los momentos, con las variaciones precisas. Para el auténtico educador ninguna tarea es demasiado pequeña y, a través de cada una ha de estimularse la creatividad, la iniciativa y la responsabilidad personales.

De la lectura de los primeros números del *Boletín de las Academias de Santa Teresa de Jesús*⁵⁹¹, se advierte la colaboración intensa de profesoras y alumnas que existía en toda la actividad educativa de las Academias. Esto no pasa desapercibido para observadores externos que así lo ponen de manifiesto; en el periódico *El Universo* de Madrid podemos leer en 1915 el siguiente comentario⁵⁹².

⁵⁸⁸ POVEDA CASTROVERDE, Pedro (1964): "Consejos a profesoras y alumnas" en *Itinerario Pedagógico*. Op. Cit., p. 268.

⁵⁸⁹ CANDAU, Vera M. (1974): "Educación y participación en el pensamiento de Pedro Poveda", Op. Cit. p. 104.

⁵⁹⁰ POVEDA CASTROVERDE, Pedro (1964): "Hablemos de las alumnas", en *Itinerario Pedagógico*. Op. Cit. p. 316.

⁵⁹¹ El *Boletín de las Academias* era una publicación periódica que se vio la luz por primera vez el 5 de Octubre de 1913 en Linares. Pensado por Poveda como instrumento y lazo de unión de todas sus realizaciones culturales, es el mejor arsenal para conocer sus experiencias pedagógicas y sociales, todas ellas caracterizadas por un empeño notorio en cuanto a la promoción de las personas. Ver capítulo 8 del presente trabajo.

⁵⁹² *El Universo* (1915): "Las Academias Teresianas", 21 de mayo, p. 4. Artículo consultado en el Archivo Histórico de la Institución Teresiana de Jaén.

“Además de las directoras, cuentan estos establecimientos con profesoras modernas y bien orientadas, que ayudan a aquellas a secundar la obra de la Normal. Todo cuanto es lícito y está de acuerdo con la corrección de las buenas costumbres, está permitido en estos internados, y las alumnas gozan de una libertad que les permite expansionarse y mostrarse como son, lo que a su vez facilita la obra educadora del profesorado”.

Un estilo que muchas jóvenes habían ya experimentado en Academias Teresianas de más de una decena de ciudades y del que la prensa se hacía eco dando noticia de sus características.

7.1.2. Participación y proyección social

Uno de los aspectos más originales del modo de concebir Poveda el principio de participación es la proyección social que le da. Los centros por él fundados eran verdaderos núcleos de influencia cultural y social; no agotaban en sí mismos su labor, por buena y actualizada que fuera. Junto a las Academias fueron surgiendo poco a poco una serie de iniciativas orientadas a promover la inclusión de un mayor número de personas en los bienes de la cultura, en particular, de las económica y socialmente menos favorecidas. Así, por ejemplo, dentro de las actividades que se desarrollaban en las Academias, figuraban las clases de adultas. La Revista de la época *Don Lope de Sosa* se hace eco de esta actividad:

“Modesta y silenciosamente, como se hacen las buenas obras de caridad, en el Internado Teresiano de Jaén, fundación del Padre Poveda, se han establecido dos nuevas obras docentes de muy estimable eficacia social. Es una de ellas la clase nocturna de adultas a la que asisten cerca de doscientas alumnas de todos los oficios, pertenecientes a las clases obreras y la clase dominical de niños y párvulos con matrícula de más de ciento cincuenta, todos ellos de las clases más pobres y para las que se hace además una labor de socorro de sus necesidades, una vez conocidas. Dirige esta hermosa

*obra la virtuosa Srta. María García, profesora de aquel centro, auxiliada por alumnas del mismo que le ayudan en su trabajo docente”*⁵⁹³.

Los testimonios de las iniciativas de carácter social puestas en marcha se multiplican: *“Las alumnas de Jaén se afanan por formar una biblioteca, Aunque modesta, para obreros que asisten al centro catequista”*⁵⁹⁴. Pero los centros no solamente realizan una extensa obra de promoción cultural, sino que también colaboran con las actividades que otros grupos desarrollaban en esta línea: *“De Jaén nos dicen que las profesoras viven unidas a las obras sociales de la población, cooperando con su modesto trabajo al desarrollo de las mismas”*⁵⁹⁵. Son estos únicamente algunos ejemplos ilustrativos de la intensa labor de extensión cultural realizada en la Academia-Internado de Jaén y en otras que funcionaban en distintas ciudades españolas.

Pedro Poveda se nos muestra como un hombre que vivió pendiente de la necesidad de instruir, de formar a nuevos grupos de población que tenían esa oportunidad muy limitada y era un objetivo urgente en su tiempo. Se puede afirmar que percibió con especial fuerza que la labor de un centro educativo debía tender, por su propia naturaleza, a no agotarse en las aulas sino, más bien, a abrirse al contexto en que está inmerso; debía ser un foco de promoción humana integral de todas las personas y de toda persona que se moviera en su entorno. El compromiso con la sociedad que implica su misma existencia, obligaba a los centros educativos a ser organismos vivos, atentos a la realidad, a estimular la participación de cada persona en los procesos de desarrollo tanto individuales, como sociales.

El modo de concebir el principio de participación constituye, sin duda, un rasgo de los más ricos y originales del pensamiento y de la obra pedagógica de Poveda, que hace arrancar de un clima existencial: la convivencia propia de la familia en donde, en su opinión, es connatural participar. Brota espontáneamente de un clima afectivo de relaciones interpersonales gratuitas y auténticas, que estimulan el despliegue de la energía interior; pues la participación exige y supone personalizar.

En una comunidad educativa corresponde al equipo directivo promoverla y buscar los cauces estructurales más adecuados a un ejercicio de la misma ordenado

⁵⁹³ *Don Lope de Sosa*, núm. 75, Jaén, marzo, 1919. Op. Cit. p. 95.

⁵⁹⁴ *Boletín de las Academias de Santa Teresa*, núm. 6, 15 de diciembre de 1916, p. 95.

⁵⁹⁵ *Ibídem* núm. 5, 1 de diciembre de 1916, p. 79.

y activo, dentro de un concepto de autoridad concebido como servicio, y que hace delegación de responsabilidades de acuerdo con las aptitudes e intereses, como ya se ha señalado, en un clima de libertad de acción; no es incompatible con la supervisión y el consejo, sino un procedimiento de especial importancia para hacer efectiva la implicación personal.

Todos los miembros de la comunidad educativa están llamados a asumirla: equipo docente, alumnado, familias y otras personas que la compongan, pues su despliegue no se agota en la organización y la vida interna de un centro, sino que busca también transmitir ese modo de educar. Solamente en la proyección social de la actividad educativa del centro es posible llegar a dar la amplitud y la extensión que debe tener el principio de participación, tal como concibe Pedro Poveda este rasgo característico de las Academias.

7.2. LAS PRIMERAS ACADEMIAS

De acuerdo con su convencimiento de que se "*debe comenzar haciendo*"⁵⁹⁶ la apertura de Academias en Jaén se produjo apenas unos meses después de haberse inaugurado en Oviedo el primer Internado-Academia para Normalistas el 1 de Octubre de 1911, con un equipo de dirección formado por Carmen Trío López-Dóriga, Marcelina Ovejero profesora de la Escuela Normal, y Rosario Victorero⁵⁹⁷. Se abre en Linares la segunda Academia, ciudad en la que Poveda había nacido, dirigida por la maestra Carmen Prados e inaugurada el 10 de marzo de 1912. Unos meses más tarde, el 15 de octubre de 1913, empieza a funcionar el Internado Academia de Jaén bajo la dirección de Josefa Segovia Morón, una estudiante de la sección de Ciencias de la Escuela Superior del Magisterio que estaba realizando en Jaén el periodo de prácticas de la carrera.

La cuarta apertura es en Madrid, con una finalidad diferente de las anteriores Academias. Disponible desde el 25 de marzo de 1914 está, en este caso, dirigida a

⁵⁹⁶ Así lo expresa en un folleto publicado en Covadonga en 1912 con el título: *Consejos a las profesoras y alumnas de la primera Academia Teresiana*. La iniciada en Oviedo un año antes.

⁵⁹⁷ VELÁZQUEZ BONILLA, Flavia Paz (1987): *Cuadernos biográficos Pedro Poveda. Proyectos Pedagógicos, Madrid, Narcea, pp. 35-52.*

alumnas de la Escuela Superior del Magisterio, de otros centros madrileños de enseñanza superior y de las Facultades universitarias que se desplazan a la capital para estudiar en centros que no existen en sus localidades de origen. Una residencia que se inicia dirigida por Mariana Ruíz Vallecillo. Desde el primero de octubre de ese mismo año 1914, Marina de Torres Roldán está al frente de la Academia que se abre en Málaga; y antes de que hubieran pasado cinco años del inicio de estas experiencias, en septiembre de 1915, se abre una sexta en La Carolina, bajo la dirección de María Isabel Jódar⁵⁹⁸. De las directoras de estos centros encontramos poco después estos comentarios en la *Revista Don Lope de Sosa*:

*"Todas ellas, pensamos, de alto don de gobierno, ejemplos de virtud; y tan cultas como laboriosas, tan discretas como prudentes; unas, de larga labor en el profesorado; otras, formadas dentro de esas casas que hoy rigen, porque han merecido, por su talento y virtudes, designaciones tan honrosas"*⁵⁹⁹.

Las Academias eligen el nombre de Santa Teresa de Jesús, debido a que Poveda era un buen conocedor de la vida y de los escritos de la Santa de Ávila, admiraba su estilo de espiritualidad, su recorrido vital de mujer activa, sus escritos y la consideró una buena guía para la orientación de unas jóvenes a las que proponía una fe interiorizada y una acción de servicio educativo.

En repetidas ocasiones deja ver su admiración por el modelo de mujer que representa, activa, humana, estudiosa, espiritual. Por consiguiente sintonizando con este modelo, a la hora de buscar un nombre para la recién ideada Academia de Oviedo las mujeres que la iniciaron le sugirieron éste y el acuerdo fue total, pues la Santa castellana era prototipo de los valores que consideraba debían orientar a profesoras y alumnas.

⁵⁹⁸ Datos consultados en los Boletines de las Academias en el Archivo Histórico de la Institución Teresiana de Jaén.

⁵⁹⁹ *Revista Don Lope de Sosa*, núm. 49, Jaén, enero 1917. Op. Cit. p. 22.

7.2.1. Academia Santa Teresa en Linares (Jaén)

Transcurriendo el año 1912 Poveda piensa que, al igual que en Oviedo, en Linares se acogería bien la apertura de una Academia de preparación para las jóvenes que, cada día con más audacia, decidían dedicarse a la enseñanza y estudiar, para ello, la carrera de Magisterio. Allí podía contar además con la ayuda incondicional de su prima Antonia López Arista (Linares, 1887-1918), una señorita



Academia de Linares en calle Ventanas

de buena familia, inquieta y con ascendencia en la ciudad. Y así fue, Aunque por carecer de título académico no se encargara de la dirección del nuevo centro. Durante varios años, hasta su temprana muerte en 1918, fue partícipe de la idea de Poveda y del desarrollo inicial de lo que había de ser la línea de actuación: la formación y la presencia de profesoras innovadoras y católicas, en centros estatales y privados. Antonia López Arista hizo suyo, desde el primer momento, el empeño educativo de Poveda. Había visto cuajar su

pensamiento y, cuando empieza en Linares las gestiones para abrir la Academia Femenina del Magisterio, toda su energía se pone a disposición de ese proyecto. No le falta confianza en quien lo promueve ni convicción de la necesidad del mismo, por lo que su colaboración será amplia y eficaz.

Comparte este original proyecto con otra mujer de la familia, Isabel del Castillo (Linares, 1890-Madrid, 1932). Poveda contó con las dos para ir haciendo realidad aquella Academia linarense, y les va transmitiendo detenidamente y comentando con ellas la idea que le mueve y el proyecto en el que las invita a colaborar; actúa así porque sabe que una Academia como la que él ha pensado no se consigue sólo poniendo un anuncio en el periódico, o distribuyendo una hoja de propaganda, sino implicando personalmente a las que habían de realizarla.

Se comienza modestamente pues ni se puede ni se pretende disponer desde el primer día de todos los recursos de los que, muy poco después, dispondrá.

Además de que, ciertamente, el número de mujeres estudiantes en aquella ciudad era aún reducido en aquellos años. Pocas jóvenes decidían ser maestras o realizar otro tipo de estudios secundarios. La Academia de Santa Teresa de Linares se ubica en la planta baja de la casa de los padres de Isabel del Castillo, en la calle Ventanas núm. 25 y abre su plazo de matrícula el 10 de marzo de 1912⁶⁰⁰. Para la dirección del centro se cuenta con la colaboración de Doña Carmen Prados Quesada (Linares, 1869-Jaén, 1946), una de las primeras mujeres de Linares que había estudiado Magisterio.

El siguiente paso sería buscar para la Academia un profesorado que la acreditase. Así, al igual que lo hace altruistamente doña Carmen, se deciden a sostener el proyecto dando clases, varias maestras que dirigen escuelas privadas de enseñanza primaria, como doña Catalina Zamora, maestra muy considerada en la localidad que pasó a ser la directora técnica de la Academia, Araceli Bailón Magán, doña María Jesús Carmona, y la señorita María del Amparo Virto, profesoras que empiezan a animar a sus alumnas de primaria a cursar los estudios de Magisterio o de Bachillerato, ofreciéndoles la ayuda que proporcionaba la Academia. La presencia de este centro sirve de ánimo y de estímulo a jóvenes que de otra forma no hubieran pensado en estudios que preparaban para un ejercicio profesional cualificado.

Algunas de estas primeras alumnas fueron: Carmen Arteaga, Juanita Carrillo, Piedad Merelo, Aurora Felipe y Luisa Martínez Piña⁶⁰¹. De una forma modesta, pero con claridad respecto de lo que se proponía, la Academia se pone en marcha. El testimonio dejado por una de estas primeras alumnas y futura Doctora en Historia, Carmen Arteaga, pasados los años, en un artículo sobre sus primeros recuerdos de estudiante, encontramos el relato de los comienzos de la Academia linarense:

“Por el año 1912 se abrió en Linares la Academia Teresiana para estudios de Magisterio, Bachillerato y otros análogos. Este Centro de enseñanza fue instalado en la planta baja de la casa núm.25 de la calle Ventanas y constaba de un pequeño recibidor y dos o tres piezas más destinadas a clases. Un patio exiguo y alguna dependencia sin importancia. Era todo minúsculo; un juguete con aliento y proyectos de

⁶⁰⁰ *Historia de las Casas*, en Archivo Histórico de la Institución Teresiana de Jaén.

⁶⁰¹ Archivo Histórico de la Institución Teresiana de Jaén: Caja EF/B

algo gigantesco. Tenían el cuarto rosado y el cuarto azul, tapizado por Carmen Prados para tapar desperfectos.

En aquel rincón, cuévano de virtudes cristianas (...) estudiábamos entre risas y apuros, temores y esperanzas, un grupo de muchachas estrechamente unidas por los más dulces lazos de la amistad y del compañerismo.

Nos poníamos contentas cuando decían que venía Don Pedro Poveda de Covadonga. ¿Y quién era ese señor que así nos inquietaba? Un sacerdote linarense bondadoso y activo, conocedor del alma humana como pocos, y con una experiencia de la vida y sus problemas, que asombraba, principalmente en el campo de la enseñanza. Con regocijo e interés veía nuestro adelanto intelectual, espiritual, sobre todo, gozando mucho en estar con sus maestritas”⁶⁰².

En la Academia se daban todas las enseñanzas de la carrera de Magisterio, con arreglo al plan vigente y a los cuestionarios de las Escuelas Normales donde acudían para ser examinadas. La enseñanza primaria en todos sus grados, gratuita para obreras. La preparación especial para el ingreso, la escuela dominical, y una Escuela de párvulos que no pudo inaugurarse hasta que el local lo permitió en septiembre de 1913. Y se proyectaba desde el principio el ampliar el programa de actividades con la preparación para oposiciones a Escuelas y para el ingreso en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio.

Apenas un mes después del inicio de las clases que preparaban para los exámenes de la Escuela Normal más cercana, que era la de Córdoba –no existía en Jaén–, se organizan con las alumnas mayores las primeras actividades dirigidas a las “niñas pobres” con clases de formación escolar, humana y cristiana a las que dan el nombre de “Escuela Teresiana”. Empieza así a funcionar una escuela dominical en la que las clases y las catequesis que imparten despiertan el interés de las futuras maestras hacia la formación de la infancia. Sirve para ellas de escuela de prácticas y, a la vez, sobre todo, pone a las estudiantes en contacto con la realidad de las niñas más desfavorecidas.

El curso siguiente aumentan notablemente en la Academia las alumnas normalistas y las que preparan el bachillerato, y pueden inaugurarse las clases

⁶⁰² ARTEGA HERVELE, Carmen (1955). “Recuerdos” en *Paisaje*, agosto a octubre.

nocturnas gratuitas para adultas⁶⁰³ con más de cien mujeres matriculadas. Aproximar a las jóvenes estudiantes al mundo del trabajo y ofrecer a las mujeres trabajadoras la posibilidad de adquirir al menos unos aprendizajes básicos, además de suponer una notoria novedad en los inicios del siglo XX en aquella ciudad, fueron principios invariablemente mantenidos por Poveda.

El crecimiento del número de alumnas obliga a trasladar en julio de 1913 la Academia de Santa Teresa de Linares a una casa más amplia, en la calle Isaac Peral núm. 29. Sin embargo, Aunque aún no se autofinanciaba la actividad que realiza, se sostiene gracias a la aportación de algunos protectores con los que Pedro Poveda ha formado un Consejo Directivo honorífico, -entre ellos la madre de Antonia López Arista-, y con los recursos personales de Poveda. Él tenía un especial interés en el funcionamiento de esta Academia, pues quería hacer de Linares el núcleo matriz del

amplio proyecto que había imaginado al contar con personas cercanas que le entendieron y le apoyaban. Un centro donde fueran experimentándose las más innovadoras actividades de la obra que empezaba. Jaén, donde no había Escuela Normal de Maestras, no formaba parte aún



de sus proyectos; por eso dota a la Academia linarense con los mejores medios: material didáctico moderno, y la colaboración de profesoras jóvenes que aplicarán en ella los métodos pedagógicos más renovadores. En el curso académico siguiente, el de 1913 a 1914, hubo importantes cambios en el profesorado del Centro:

“Algunas queridas compañeras cesaron en sus cátedras, por propia conveniencia o por imposibilidad de servirlos, y recibimos la valiosa cooperación de las Profesoras Nacionales, señoritas D^a María Jesús Invernón, D^a María Expectación García Pérez, D^a Ana Negrillo, D^a Dolores García Durán, D^a Gabriela, D^a Antonia Pastor y D^a Mercedes Pereira, encargándose de la enseñanza de Dibujo el competente

⁶⁰³ El Real Decreto de 4 de octubre de 1906 de Instrucción Primaria sobre educación de adultos, en su Art. 12, establecía la gratuidad en dicha enseñanza.

profesor D. Agustín González y siendo profesor de Religión D. Francisco Martínez Baeza"⁶⁰⁴.

Las estudiantes normalistas, primer objetivo de la Academia, es reducido, y la mayoría son además alumnas becadas. En cambio, la "Escuela Especial" para obreras ha aumentado hasta alcanzar 168 alumnas, y la "Escuela Teresiana" funciona con 76 niñas. Esto le obliga a buscar locales más amplios, trasladándose de nuevo la Academia en 1915 a una casa propiedad de D. Cecilio López en la calle Pontón núm. 51, lo cual encarece los costes por encima de las posibilidades al alcance del proyecto⁶⁰⁵. Como este centro no se propone ser un negocio sino facilitar el estudio de las mujeres, el modo de subsistir es merced a la generosidad del mismo fundador y al desprendimiento de personas bienhechoras.

El Consejo Directivo ayuda a financiar estas dos clases junto a la subvención que concede el Ayuntamiento; sin embargo, aún contando con estas aportaciones, la Academia sigue sin autofinanciarse. La casi total gratuidad de las clases de magisterio y el coste de los locales, hacen tambalear el intento de impartir una enseñanza gratuita a las mujeres adultas, si bien era imprescindible que se mantuviera por los beneficios de la instrucción en esas jóvenes obreras que durante el día trabajaban en el taller para ganar el sustento necesario para sí y los suyos.

Como solución a este problema económico se decide abrir el curso siguiente dos enseñanzas de pago: la de párvulos y la primaria completa, solicitando la aprobación oficial correspondiente⁶⁰⁶. Con estos ingresos se podía mantener el resto de actividades. En 1916 la Academia de Santa Teresa de Linares contaba con 50 alumnas en la Escuela Dominical; 100 alumnas obreras, 40 párvulos -niñas y niños-; y en la escuela superior y elemental 30 alumnas. En los estudios de Magisterio, para preparar el ingreso, 10 alumnas; en primer curso, 10; en segundo curso 3; y 6 en tercero. En total 254 matriculadas.

La amplia casa en que se instala la Academia, las grandes salas para las clases y los espaciosos patios, hacen que reúna condiciones pedagógicamente

⁶⁰⁴ *Boletín de la Academia de Santa Teresa de Jesús núms. 56 y 58.* Linares.

⁶⁰⁵ VELAZQUEZ BONILLA, Flavia Paz (1987): "Las Academias", en *Cuadernos biográficos Pedro Poveda*, núm. 5. Op. Cit. p. 26.

⁶⁰⁶ Expediente de aprobación de la Academia de Santa Teresa de Jesús de Linares, Jaén 1.3. Fecha 1914/02/19-1915/03/24. Archivo Universidad de Granada I 180 Principal Caja 01041/031.

valiosas. Había razones para pensar que esta Academia desarrollaba una actividad con futuro⁶⁰⁷.

En este curso de 1916-1917 D^a Carmen Prados Quesada era la directora, de la cual se decía que "*puso su vida, y sus envidiables dotes de gobierno*" al servicio de la Academia.

La labor docente estuvo a cargo de un profesorado reconocido como competente y numeroso. Las profesoras, señoritas D^a Lourdes Cañizares Calleja (Martos, Jaén, 1893-Córdoba, 1983) y D^a Rosa Ruiz estaban al frente de las escuelas de párvulos y superior de niñas; de la preparación para el ingreso en la Escuela Normal se encarga D^a Natividad Caballero; profesoras que se ocupan también de la escuela de obreras y de la dominical dirigidas por la maestra nacional, por oposición, señorita D^a María Jesús Invernón Llamas (Córdoba, 1888-Madrid, 1928).

Las asignaturas se impartieron de la siguiente forma: Geografía, Historia y Pedagogía, por las maestras nacionales doña Mercedes Pereira, doña Antonia Pastor y doña Adela Márquez; Música, por la señorita Ana Moreno; Matemáticas, por D. Andrés López Albert, Profesor de la Escuela Industrial; Física-Naturales, por D. Luis Castellá, profesor así mismo de la Escuela Industrial, y D. José Martínez Baeza, párroco de San Francisco, daba las asignaturas de Francés y Religión⁶⁰⁸.

A pesar de que el proyecto inicial centrado sólo en normalistas y bachillerato se vio modificado en parte al acoger alumnado de otros estudios, no decae el clima optimista con el que funcionaba la Academia. Cuentan además, en su favor, con los resultados satisfactorios obtenidos por las alumnas en los exámenes realizados en la Normal de Maestras de Córdoba, pues Jaén aún no la tiene, a donde han de trasladarse para este fin, y ello a pesar de que se presentaban como alumnas libres y provenientes de un Centro todavía nuevo y desconocido⁶⁰⁹.

Paralelamente a la fundación de esta primera Academia de Linares, por la importancia cultural que lo envuelve, se ha de hacer referencia al Centro Pedagógico de Cultura Femenina creado en la misma ciudad como extensión de la Academia.

⁶⁰⁷ POVEDA CASTROVERDE, Pedro (1916): Escritos inéditos en A.H.I.T.

⁶⁰⁸ Historia de las casas (1916). A.H.I.T.

⁶⁰⁹ VELÁZQUEZ BONILLA, Flavia Paz (1987). *Las Academias*. Op. Cit. p. 27.

7.2.2. El Centro Pedagógico de Linares

La fundación en Linares de un Centro Pedagógico de Cultura Femenina en 1913⁶¹⁰ fue un hecho de relevancia no solamente local, ya que formaba parte del proyecto educativo y social povedano, con un programa definido de formación sistemática organizada en el que se cultivaba la fe y la ciencia⁶¹¹

Como ya hemos visto, Poveda se unió a comienzos del siglo XX a cuantos veían un cauce de renovación en el compromiso social y en el progreso científico, en un contexto en que la revolución industrial estaba mostrando sus consecuencias más agudas en orden al distanciamiento entre clases sociales, y cuando los problemas derivados de la fractura entre la Iglesia y el mundo moderno comenzaban a confluir en el ámbito educativo.

A finales de 1913 Poveda contaba ya con experiencias bien acogidas y, sobre todo, tenía la certeza de que el porvenir de la persona y de la sociedad estaba comenzando a localizarse en el campo de la escuela. Por eso, entre las diversas facetas que abarcaba el tema social, había optado decididamente por la educativa, convencido de su transcendencia pues en ella convergían problemas de especial conflictividad y con importante incidencia en lo que sería el futuro. Era también el momento en que se empezaba a tomar mayor y más activa conciencia de la situación de dependencia y falta de derechos de las mujeres.

En medio de estas circunstancias de cambio de las mentalidades, don Pedro Poveda insiste en la centralidad de la persona del maestro, maestro de la escuela oficial principalmente, convocado a contribuir a esos cambios desde la formación de ciudadanos y a una nueva configuración de la sociedad. Pero ¿quién formaba a los que se estaban preparando para ejercer el magisterio? ¿Y de qué modo el profesorado en ejercicio podría ayudarse mutuamente en su profesión y misión? Margarita Bartolomé, indica que a estos interrogantes trataba de responder con la

⁶¹⁰ Consultar sobre este tema el trabajo de GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, María Encarnación (1999). *"Linares, 1913. Una iniciativa innovadora: El Centro Pedagógico de Cultura Femenina"*. En *Boletín del Instituto de Estudios Giennenses*. Julio/Diciembre 1999. núm. 172, T. 1, pp. 383-407.

⁶¹¹ Consúltese VALLE LÓPEZ, Ángela, del (2014): "Una propuesta educativa en las primeras décadas del siglo XX, en ROSIQUE NAVARRO, Francisca (ed): *Historia de la Institución Teresiana (1911-1936)*, Op. Cit. pp. 201-259.

apertura de Academias y de Centros pedagógicos. *"Hemos de acudir allí donde nos emplazan"* solía decir con frecuencia, concretándolo en iniciativas que demostraban su convencimiento de que *"la escuela será cual sea su maestro"* ⁶¹².

Poveda no se dirigía a la élite intelectual de aquel momento, tampoco a los políticos que actuaban desde los Gobiernos, sino a cuantos creían en la necesidad de observar y analizar la realidad para conocerla y mejorarla, y a quienes confiaban en la eficacia de la tarea educativa. De ahí el facilitar medios para preparar *"un profesorado virtuoso y sabio"* que aplique los mejores métodos pedagógicos para instruir a la juventud, *"aúnando iniciativas personales y los esfuerzos de todos los que se sientan con vocación a este género de apostolado"* ⁶¹³.

El Centro Pedagógico de Cultura Femenina de Linares, en conexión con la Academia para estudiantes de Magisterio, desempeñó una notoria y peculiar actividad: cursos de perfeccionamiento, conferencias, conversaciones pedagógicas etc. Introdujo un tono de renovación en una ciudad que disfrutaba todavía del auge de sus minas y veía crecer la industria y el comercio, a la vez que sufría graves problemas sociales, y acogía a una variadísima gama de partidos políticos y de influencias culturales.

Del que había funcionado un tiempo en Gijón, Asturias, dos años, Poveda dejó escritas las actividades que desarrollaba:

"Diremos algo del Centro pedagógico, que es lo más saliente de la nueva organización. Y de él ya podemos decir algo, porque hace cuatro meses que abrió sus puertas. En el Centro se reúnen casi todos los profesores de la localidad. Las conferencias abundan como nunca. En el salón de recreos se celebran pequeños conciertos. Hay un semi-teatro; casi organizado un orfeón, y actualmente preparan el segundo certamen literario" ⁶¹⁴.

El Centro Pedagógico de Linares no era una obra aislada; formaba parte de proyectos pensados y articulados que se estaban iniciando y que adquirirían pocas décadas después relevancia en el mundo educativo nacional y su extensión a otros países. La carta enviada a D^a Expectación García Pérez presidenta del Centro,

⁶¹² BARTOLOMÉ PINA, Margarita (1973): *Un pensamiento para la acción: el problema educativo en los textos de Pedro Poveda*. Barcelona, Ed. s.e. Barcelona, p. 12.

⁶¹³ *Itinerario Pedagógico*, Op. Cit. p. 107.

⁶¹⁴ POVEDA CASTROVERDE, Pedro (1911): *Ensayo de proyectos pedagógicos*. Op. Cit.

revela la finalidad y el programa de esta obra. En uno de sus párrafos hace una afirmación reveladora:

“Conste a Vdes., una vez más, que tengo mayores esperanzas en la labor del Centro Pedagógico que en el fruto de los trabajos aislados de la Academia; que considero al Centro como vivero de la Institución Católica de Enseñanza; y que en él está, según mi pobre criterio, la clave de todas las obras pedagógico-sociales en que estamos empeñados. Los estudios que en el Centro se han de hacer; las conferencias, conversaciones y cursos breves que han de dar; las misiones pedagógicas que han de dispensar; la publicación de la Revista, formación de maestros y..., en suma, la perseverante, concienzuda y bien orientada labor de profesionales modelo, impulsadas por los deseos más nobles, en la edad de todas las energías y con la invencible fuerza que presta la unión en el bien y para el bien, es la más excelente empresa de los tiempos actuales”⁶¹⁵.

Su inauguración tiene lugar en los salones de la nueva Academia de la calle Peral 29, el 15 de Octubre de 1913 con una Velada destinada a las personas que frecuentaban en Linares los círculos culturales y educativos. Poveda no pudo asistir debido a sus obligaciones de canónigo en Jaén. El acto fue presidido por el señor Valladar, Inspector de Instrucción Primaria, con una gran asistencia de profesoras, profesores y otras personas ilustradas de Linares. El discurso inaugural titulado: *Amor, cultura y progreso*, lo pronuncia la maestra Mercedes Pereira Sánchez de León que haciéndose eco de la llamada de Poveda a la unión dice:

“El Centro se propone la unión, la fraternidad entre todos los miembros del Magisterio. Será la casa de todos los que pertenezcan a él (...) Un Centro, para que todos expongan aquí sus ideas con valor, con vida, sin los formalismos que paralizan las mejores iniciativas (...) En él se pretende el colectivo esfuerzo para el perfeccionamiento de los métodos pedagógicos, que es la base del progreso”⁶¹⁶.

El Centro Pedagógico, según el primer proyecto de Poveda, estaba destinado a suscitar entre el profesorado de Magisterio el estudio, la reflexión pedagógica y el

⁶¹⁵ *Boletín de la Academia de Santa Teresa de Jesús*, núm. 3; 19 de Noviembre de 1913, p. 6.

⁶¹⁶ *Ibidem*, núm. 4, 26 de Octubre 1913, p. 6.

perfeccionamiento profesional. Contaba con biblioteca, sección de conferencias, discusiones e intercambio de experiencias y sección de Literatura y Artes. Así mismo con una redacción de prensa, que se ocupaba de la revista y de la publicación de los trabajos realizados.



Actual Centro Cultural Poveda en Linares

Para iniciar las actividades, Poveda acude nuevamente a las maestras, casi todas ellas ejerciendo en escuelas públicas y, por tanto, no profesoras de la Academia, si bien dispuestas a prestar su colaboración. La primera Junta Directiva estuvo constituida por un grupo de mujeres jóvenes, todas maestras, que ocuparon los siguientes cargos: Presidentas honorarias, Catalina Zamora de Mulas, también directora honoraria de la Academia, y Rafaela Rojas Ferrer; Presidenta efectiva, María Expectación García Pérez; directora de conferencias, María de las Mercedes Pereira y Sánchez; Secretaria, Antonia Pastor Martín; tesorera, María Jesús Invernón Llamas, y Vocal suplente, Ana Negrillo Vílchez⁶¹⁷.

Con ellas forman el equipo de trabajo María Durán, Araceli Bailón y Aurea Galindo y, muy pronto, se unen al pequeño núcleo cuantas mujeres en Linares ostentan una profesión de carácter cultural o se distinguen por su talento. En el Centro Pedagógico de Cultura Femenina estaba siendo una realidad el *"comenzar haciendo"* povedano; de ahí que en 1914 escribiera complacido: *"Al fin se hizo algo en mi pueblo"* ⁶¹⁸.

En la actualidad sigue funcionando en el mismo edificio de la calle Pontón núm. 51 el Centro Cultural Poveda; un Centro de Animación Sociocultural y Educación en el Tiempo Libre, heredero y continuador de aquel Centro Pedagógico de hace un siglo, buscando responder a las necesidades e inquietudes culturales, educativas y sociales de la sociedad linarense.

⁶¹⁷ *Boletín de la Academia de Santa Teresa de Jesús*. núm 22, 1 de Marzo de 1914, p. 12

⁶¹⁸ Cuaderno autógrafo *Fundaciones*, que Poveda empezó a escribir el 7 de Mayo de 1914. A.H.I.T. de Jaén.

7.2.3. La Academia-Internado en Jaén

Pedro Poveda se traslada de Covadonga a Jaén, donde ha sido nombrado canónigo de la Catedral, en el mes de julio de 1913 sin haber dejado de pensar todavía en su proyectada *Institución Católica de Enseñanza*⁶¹⁹. Era crucial para él la formación de un profesorado que viviera su tarea educativa desde el compromiso con la fe; y, sobre todo, establecer una coordinación entre los enseñantes católicos, tanto de centros públicos como de privados. Y cuando llega a Jaén ya había entendido que, para esta finalidad, quizás el camino más adecuado era abrir Academias y Centros Pedagógicos, como los iniciados, que ofrecieran medios para la formación de esos maestros creyentes con un estilo atractivo e innovador; es decir, para crear en las aulas "*climas tolerantes, amables, benignos, transigentes, bondadosos, simpáticos*"...⁶²⁰

Cuando Poveda se pone en contacto con el Obispo de Jaén D. Manuel Sanz y Saravia, comprueba que ambos tienen la misma inquietud sobre el modo de presencia de los cristianos en la sociedad. La enseñanza y, en general, la cultura que se promueve sin tener en cuenta principios que la Iglesia mantenía como importantes, formaba parte de las preocupaciones del prelado giennense. Por eso Poveda pudo contar con su simpatía hacia los proyectos de los que le hablaba, ya que sintonizaba con la finalidad de los mismos, estando dispuesto a alentar, sin reservas, la obra de formación de mujeres, y de maestras en particular, que había iniciado ya en otros lugares y que ahora proyectaba para Jaén.

Pero para hablar de la fundación de la Academia giennense hay que hacerlo paralelamente a lo que fue la creación de la Escuela Normal de Maestras en esa ciudad.

⁶¹⁹ Poveda ante la paulatina laicización de la enseñanza, entiende necesario aglutinar en una Institución Católica de Enseñanza al profesorado cristiano, para animar una acción educativa en la que no se haga incompatible la fe y la ciencia; para sostener en la sociedad moderna secularizada y, dentro de ella, en la enseñanza pública, presencias cristianas comprometidas e innovadoras. Con esta finalidad había publicado diferentes proyectos.

⁶²⁰ POVEDA CASTROVERDE, Pedro (1912): *Consejos a las profesoras de las Academias*. Covadonga, Imprenta IDA, pp. 1 y 2.

7.2.3.1. La Escuela Normal Superior de Maestras de Jaén

Las Escuelas Normales femeninas se van abriendo en España a partir de 1847⁶²¹ ante la necesidad de formar maestras de primera enseñanza, como ya se estaba haciendo con los maestros desde 1839. Centros que más tarde, durante algunas décadas, también se utilizaron para la formación de la mujer; es decir, no solamente asistían alumnas para prepararse como futuras maestras, sino que, en ellos estudiaban jóvenes que buscaban unos conocimientos que ampliaran los recibidos en la enseñanza primaria, más que obtener un Título para ejercer, ya que una parte de los que el currículum de la Normales transmitían, eran útiles para la función de esposas y madres de familia que les iba a corresponder.

En general, las Escuelas Normales de Maestras recibieron poca atención por parte de las autoridades. La mayoría ocupaban locales peores y disponían de material más escaso que las de maestros porque las Diputaciones, de quienes dependían, escatimaban las inversiones en ellas más todavía que en las de aquellos. Los planes de estudio también eran distintos de los de las Escuelas masculinas. Las Ciencias Naturales, la Física, la Geometría, el Comercio y la Agricultura no se estudiaban en las Escuelas de Maestras, y los exámenes de reválida durante el siglo XIX solamente contaban con un miembro del tribunal que fuera mujer: la profesora de Labores⁶²².

A comienzos del siglo XX, todas las provincias españolas, excepto diez⁶²³, tenían establecidas Escuelas Normales de Maestras. Jaén era una de las que aún en esta fecha no se había considerado necesario facilitar el que sus mujeres estudiaran la carrera de Magisterio, lo que hacía que tuvieran que acudir a otras provincias a examinarse. La unificación en 1914⁶²⁴ de las diversas categorías de maestros en un título único, significó la consagración de la igualdad de los estudios de maestra y de

⁶²¹ La primera se crea en Pamplona. Véase GUIBERT NARVAEZ, María Esther (1983): *Historia de la Escuela Normal de Navarra (1831-1931)*, Pamplona p. 48.

⁶²² SAINZ DE OTERO, Concepción (1929): *Un episodio nacional que no escribió Galdós. La revolución de 1868 y la educación de la mujer*. Madrid, Librería General de Victoriano Suárez, pp. 17-23. En esta obra se nos dice que uno de los exámenes más difíciles de superar en la reválida era precisamente el de labores.

⁶²³ Albacete, Almería, Cuenca, Gerona, Huelva, Jaén, Lugo, Orense, Santander y Vizcaya.

⁶²⁴ El ministro de Instrucción Pública, Francisco Bergamín, por un Real Decreto de 30 de agosto de 1914 relativo a la reorganización de las Escuelas Normales de Primaria, introdujo la unificación del título de Maestro, y suprimió la tradicional división en los grados elemental y superior. Véase *Colección Legislativa de España (1914)*. Madrid, pp. 278-295.

maestro, pues hasta entonces muchas de aquellas maestras obtenían sólo el Título de Maestra Elemental. La única diferencia era la asignatura de Agricultura impartida en las Normales masculinas, mientras que en las femeninas se enseñaba Labores, Costura, Bordado y Economía Doméstica. Como novedad, este Plan de Estudios introdujo la Educación Física en la formación de las Normales de Maestras.

En relación a la Normal de Jaén, hay que destacar que, en contraste con la rapidez que las autoridades jiennenses habían demostrado en la creación del centro normalista masculino, la decisión acerca de la Escuela de Maestras fue mucho más lenta. La Jaén provinciana veía con malos ojos el hecho de que las mujeres estudiaran y consideraban además, un despilfarro para las arcas provinciales el tener que costear dos Escuelas Normales, la femenina y la masculina. Hasta ese momento, las jóvenes de Jaén se formaban en academias privadas, donde, generalmente, daban clases los mismos profesores de la Normal masculina, y luego tenían que revalidar sus estudios mediante exámenes oficiales hasta conseguir el Título.

Ya antes de terminar el siglo XIX se había hablado de la necesidad de contar con un centro de preparación de maestras; en 1884 algunas personalidades de Jaén habían realizado gestiones para crear una Normal femenina. La Junta de Instrucción Pública se dirigió a la Diputación intentando convencer a dicha corporación de las ventajas de la creación del centro, pero las circunstancias económicas y sanitarias de la provincia en esa fecha recomendaron no llevar a cabo ese proyecto. La misma Junta, una vez pasados los peores momentos, vuelve a insistir sobre la cuestión, pero la Diputación seguía sin estar para dispendios⁶²⁵.

Así la Escuela Normal femenina hubo de esperar nuevamente debido a agobios y precariedad. La ciudad de Jaén pasaba por una delicada situación sanitaria y económica y cualquier otro gasto les estaba completamente vedado. Cuando vinieron tiempos mejores, la impulsora más entusiasta de la necesidad de la Normal de Maestras fue, una vez más, la Sociedad Económica de Amigos del País. Este organismo, en abril de 1891, envía una instancia a la Diputación Provincial pidiendo la creación de una Escuela Superior de Maestras, y la Diputación a partir de ese momento se comprometió ante el Ministerio de Fomento a crear una

⁶²⁵ SANCHO RODRIGUEZ, M^a Isabel (1999): *La Escuela Normal de Jaén 1843-1940*, V. II. Jaén, Ayuntamiento de Jaén. Concejalía de Cultura Servicio de Publicaciones, p. 794.

Escuela Normal de Magisterio Femenina. No obstante, ponía como condición que el Gobierno le concediese los derechos de matrícula⁶²⁶.

Como las autoridades se abstuvieron de contestar, el tiempo transcurría y Jaén seguía sin Normal de Maestras. En 1895 el Gobierno reclamó la atención de los Directores de las Escuelas Normales, ordenando los exámenes de las futuras maestras en las provincias que no contaran con Escuela Normal Femenina⁶²⁷; tampoco esta normativa movió la voluntad de fundar una en Jaén, sino qué hubo que esperar aún otros 21 años para ver abiertas sus puertas. Ni una alusión, ni una negativa. Nada. Se habían olvidado de las maestras.

Después de años de insistencia, tras las presiones de las autoridades locales, tanto D. José Prado y Palacio, jefe del Partido Conservador en la provincia como D. Joaquín Ruiz Jiménez prohombre giennense de la tendencia liberal y, sobre todo del Presidente de la Diputación Provincial don Ramón de la Higuera, así como de su Vicepresidente, don Víctor García Velasco, por fin fue concedida a Jaén la apertura de la Normal de Maestras⁶²⁸. La necesidad de crear puestos para ir colocando a las primeras promociones de alumnas de la Escuela Superior del Magisterio que salían ya con plaza había impulsado al Ministerio de Instrucción Pública a la creación de Normales Femeninas en las provincias que carecían de ellas donde, por el contrario, las Normales para Maestros eran veteranas.

El sábado 15 de marzo de 1913 aparece en la *Gaceta de Madrid* un Real Decreto que decía lo siguiente:

*“Accediendo a los deseos expuestos por las Diputaciones Provinciales de Jaén, Baleares y Murcia. Vengo a decretar lo siguiente: Artículo 1º. A partir de 1º de septiembre próximo, se establecerá en Jaén una Escuela Normal Superior de Maestras, y quedarán elevadas a dicha categoría las actuales Elementales de Baleares y Murcia, a cuyo efecto se aceptan los compromisos acordados por las citadas Diputaciones Provinciales de reintegrar al Estado los gastos que los mencionados Centros ocasionen”*⁶²⁹.

⁶²⁶ El Real Decreto de 30 de abril de 1886 establecía que los derechos y títulos de maestros se satisfacían en papel de pagos y que los gastos que ocasionaron los establecimientos de esta naturaleza fueran pagados por el Estado.

⁶²⁷ Orden de 18 de Abril de 1895.

⁶²⁸ VELÁZQUEZ BONILLA, Flavia Paz (1987). *Las Academias*. Op. Cit. p. 31.

⁶²⁹ *Gaceta de Madrid*, núm. 174, 15 de marzo de 1913, p. 682. Real Decreto dado en

De este modo la Diputación debería de cargar con los gastos que ocasionase la instalación del Centro y con los sueldos del profesorado hasta que las Cortes lo incluyeran en los presupuestos generales del Estado.

De la Escuela Normal Superior de Maestras en Jaén se encargó interinamente al Director y Secretario de la de Maestros, así como de su organización y puesta en marcha⁶³⁰. Según las fuentes consultadas por Isabel Sancho⁶³¹, el 9 de septiembre de 1913 el Director, D. Antonio Calvo, y el secretario, D. Antonio Guzmán, comunicaron al Rector que se ponían al frente de los mismos cargos de la Escuela Normal Superior de Maestras y, simultáneamente, solicitaban al Presidente de la Diputación local, material de enseñanza y mobiliario para la instalación del Centro⁶³². La sociedad de Jaén aplaudía la inauguración de este centro de preparación del magisterio femenino y agradecía a cuantos habían hecho posible tal iniciativa.

Una vez salvadas todas las dificultades, contando con un modesto local y dotado parcialmente el material necesario la Escuela Normal, ésta fue autorizada a realizar la inauguración oficial. Como ya hemos visto, otras provincias llevaban ya más de sesenta años de experiencia en la formación del magisterio femenino y, aunque la Escuela Normal de Maestras de Jaén nació tardíamente, las sucesivas directoras y profesoras del centro normalista eran conscientes de que ese retraso en su aparición en la sociedad de Jaén debía ser compensada con su esfuerzo y su trabajo⁶³³.

Desde su fundación, los directores se preocuparon por subsanar las deficiencias del poco material que poseían debido al escaso presupuesto con que, la Diputación primero y el Estado después, dotaban a las Escuelas Normales en

Palacio a 14 de marzo de 1913. Firmado ALFONSO y por el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Antonio López Muñoz.

⁶³⁰ *Gaceta de Madrid*, núm. 239, 27 de agosto de 1913. Real Orden 22 de agosto de 1913. Firmada por Ruíz Jiménez.

⁶³¹ SANCHO RODRÍGUEZ, Isabel (1999): *La Escuela Normal de Jaén 1843-1940*. Op. Cit. p. 802.

⁶³² *Archivo de la Universidad de Granada*, leg. núm. 968. Oficio de Antonio Calvo comunicando que se hace cargo de la organización de la Escuela de maestras en cumplimiento de lo dispuesto en R. O. 22 de agosto de 1913. Boletín Oficial 29 del siguiente.

⁶³³ La necesidad que se había sentido de este Centro para la formación de mujeres maestras llevó a estas profesoras a no sólo inculcar en sus alumnas el conocimiento de las asignaturas teóricas y profesionales, sino también una peculiar y femenina visión de sí mismas.

general, y a las de maestras en particular. Por ello no vacilaron un momento en sus peticiones a diferentes organismos con el objetivo de ir reuniendo unos recursos que de otra manera no habrían tenido.

La Normal de Maestras de Jaén se ubica en una casa palacio que la Diputación Provincial arrendó⁶³⁴ para este fin en la calle Emilio Mariscal núm. 16, actualmente calle Mesa núm. 8. Algo parecido había ocurrido en las demás capitales españolas, pues en este momento no se podía imaginar el tener un presupuesto para locales de nueva y adecuada construcción. El 12 de Septiembre de 1913 fueron apareciendo en la prensa los nombramientos de las profesoras propietarias de la Normal de Maestras. Doña Eduarda Corro, profesora de Labores, es la primera. Viene trasladada desde Burgos; su marido, don Francisco Oña, ejercía ya como Inspector de Primera Enseñanza en Jaén. Doña Eduarda es designada Directora interina del centro. Siguen a este nombramiento los de doña Gloria Giner Garnica (hija de don Hermenegildo Giner de los Ríos), y doña Victoria Durán, profesora de Letras, ambas de la Escuela Superior del Magisterio, así como doña Daría Villén, profesora de Ciencias⁶³⁵.

Cuando Poveda tiene noticia de la apertura de la Normal, ve aún más acuciante la necesidad de abrir una Academia Internado para las alumnas de Magisterio que han de venir desde los pueblos a estudiar a la capital. Comienza enseguida a ponerse en contacto con las profesoras de la Normal; a ellas comunica, en primer lugar, su inquietud y les pide consejo. Visita especialmente a las profesoras procedentes de la Escuela Superior del Magisterio que, a medida que son nombradas, van ocupando su puesto en Jaén.

En octubre llegan a la ciudad dos nuevas profesoras, doña Purificación Chamorro, profesora de Ciencias, y doña Juana Fernández Alonso, esta última primero se hace cargo de la secretaría de la Normal y posteriormente, sería nombrada profesora auxiliar de Ciencias. Pero por varias razones la Normal de Jaén no termina de ponerse en marcha, quizás debido, por un lado, a la proximidad de las fiestas de la ciudad y, por otro, a la lentitud con que va incorporándose el

⁶³⁴ La casa en la que se instaló la Escuela Normal de Maestras era un edificio propiedad de don José Cos Mermería, arrendada en 1911 por mil setecientas cincuenta pesetas y localizada en la calle Emilio Mariscal núm. 16. El contrato de arrendamiento se realizó con la Diputación Provincial y estuvo vigente hasta el 30 de Junio de 1925, fecha en que dichos contratos pasaron a cargo del Estado. Ver SANCHO RODRÍGUEZ, Isabel (1999): *La Escuela Normal de Jaén 1843-1940*. Op. Cit. p. 805.

⁶³⁵ *Diario de Linares*, 12 de septiembre de 1913.

profesorado. Aunque sin duda, la razón de más peso fue que aún no habían sido habilitadas las aulas en el antiguo caserón destinado a acoger la Escuela, y que la directora en funciones, doña Eduarda Corro, tampoco sabía por dónde empezar en esta Normal de nueva creación donde estaba todo por hacer. A lo que se unía que los recursos económicos no eran tan fluidos como sería de desear y, difícilmente, alcanzaban para hacer los desembolsos que requerían las improvisadas instalaciones.

Pedro Poveda observa cómo las alumnas de magisterio que han formalizado la matrícula a primeros de septiembre, han venido a la capital para empezar el curso y se han hospedado en casas de huéspedes o con algún familiar. Tenía constancia que las M.M. Carmelitas habían repartido unos impresos anunciando la apertura de un internado para estas chicas que querían comenzar su carrera de maestra, pero este proyecto no vio la luz. Y es cuando ve la necesidad clara de acuerdo con sus inquietudes, de crear una Academia-Internado en Jaén⁶³⁶. Pero ¿cómo hacerlo, con qué recursos o con qué personas podría contar?

7.2.3.2. Contribución de Josefa Segovia a la Academia Internado

Al pensar en cómo proceder, Poveda resta importancia a los inconvenientes que puedan presentarse al principio en cuanto a las instalaciones, porque los considera posibles de vencer. Para él el mayor de todos, el verdaderamente importante será encontrar a la persona idónea para ponerla en marcha con el estilo de funcionamiento que pretende, al igual que se ha hecho en Linares.

Don Pedro López Llópiz, amigo de Poveda, le habla de Pepita Segovia, una señorita de Jaén, estudiante de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio en Madrid. Por mediación de Don Juan Aragón, amigo de la familia Segovia, entra en contacto con el padre de la joven, Don Manuel Segovia Rubio, que es una persona de cierta relevancia en el mundo artístico y cultural de la ciudad. La propuesta que le plantea es que su hija colabore en la apertura de la Academia, puesto que Josefa Segovia va a permanecer ese curso en la ciudad al haber solicitado en la Escuela Superior de Magisterio autorización para hacer el año de prácticas en un centro oficial de Jaén bajo la supervisión de un Inspector autorizado. Así mismo, con este

⁶³⁶ VELÁZQUEZ BONILLA, Flavia Paz (1987): *Las Academias*, Op. Cit., p. 49.

objetivo, había solicitado al Ministerio de Instrucción Pública el cargo de profesora de francés para las clases de adultas de las Escuelas de la capital de la provincia.

Cuando Poveda se entrevista con ella, la joven estudiante muestra gran entusiasmo hacia su carrera pedagógica, y deja traslucir el tono de renovación intelectual que da a sus alumnas la Escuela Superior del Magisterio; todo lo cual causa en Poveda una muy buena impresión. A la vez, Josefa Segovia se siente atraída por la idea de poner en práctica los avances pedagógicos y culturales aprendidos en Madrid cuando oye a Poveda la propuesta de hacerse cargo de la orientación pedagógica de la Academia-Internado para el primer grupo de estudiantes que ha de llegar a la Escuela Normal de Maestras ya creada y en espera de comenzar la actividad docente. Pero Josefa Segovia es muy joven, sólo tiene 21 años, y su padre considera en un primer momento que es mucha responsabilidad. Sin embargo, al final accede a los deseos de su hija de implicarse en ese trabajo.

La aceptación de Josefa Segovia representa una esperanza para Poveda, pues ello significa que el proyecto de abrir la Academia-Internado va a contar con una colaboradora bien capacitada para esa responsabilidad.

Antes de abrir la Academia únicamente le falta solventar la cuestión económica. Según su biógrafa Flavia Paz Velázquez⁶³⁷, Poveda comienza tan ardua empresa con una aportación económica de su tío José López Montes⁶³⁸ de 500 pts., algún donativo más y su crédito de canónigo, lo que le da el margen suficiente para empezar a actuar. Y así, enseguida anuncia en la prensa la apertura de la Academia-Internado de Santa Teresa de Jesús para estudiantes de magisterio. La noticia se difunde pronto entre las normalistas que van a trasladarse desde los pueblos de la provincia y buscaban un alojamiento que les ofreciera el ambiente de estudio que iban a necesitar.

El Centro se ubicó en un piso de alquiler que Josefa Segovia y su madre habían buscado en la calle Hurtado núm. 24⁶³⁹. Cuando la joven directora se

⁶³⁷ *Ibíd.*, p. 54.

⁶³⁸ Don José López Montes era primo hermano del padre de Pedro Poveda, tenía una posición desahogada ya que fue recaudador de hacienda de Linares, tenía explotaciones mineras en La Carolina, Linares y Badajoz; era copropietario de la fábrica de explosivos "López y Caro" además de poseer algunas dehesas de reses bravas. Este tío de Pedro Poveda fue el que le presentó en Madrid a D. Gonzalo de Figueroa y Torres, Conde de Mejorada, que se convertiría en su protector y patrocinador de numerosas de sus obras.

⁶³⁹ VELÁZQUEZ BONILLA, Flavia Paz (1987): *Las Academias*, Op. Cit p. 54.

encontraba inmersa en los primeros preparativos y en el acomodo de las primeras alumnas, Poveda le propone que vaya a Linares para observar cómo funcionaba la Academia de aquella ciudad. *El Noticiero* de Linares se hace eco de esta visita:

*"Se encuentra en ésta procedente de Jaén, la Srta. Josefa Segovia Morón, aventajada alumna de la Escuela Superior del Magisterio y directora del Internado que nuestro ilustre paisano, el canónigo don Pedro Poveda, acaba de fundar en la capital de la provincia. Bienvenida seas"*⁶⁴⁰.

Sabiendo que Josefa Segovia pertenece a la especialidad de Ciencias del centro madrileño del que es alumna, la directora de la Academia de Linares, doña Carmen Prados, quiere contribuir a la inauguración regalándole la colección de minerales que acababan de adquirir.

Al poco tiempo, en noviembre de 1913, por problemas con el propietario del piso donde estaba el Internado, hubo que trasladarlo a la calle Moreno Castelló núm. 3, anteriormente llamada calle del Doctor Soria y, más tarde, calle de las Escuelas. El nombre de Moreno Castelló se debe a que en la casa núm. 1 vivió el catedrático José Moreno Castelló de 1840 a 1901, siendo éste uno de los personajes inseparables de la cultura local en el último cuarto de siglo XIX, al que como homenaje se dedicó la calle⁶⁴¹.



Academia-Internado en C/ Moreno Castelló de Jaén

⁶⁴⁰ Notas locales en *"El Noticiero"*, Linares 25 de octubre 1913.

⁶⁴¹ LÓPEZ PÉREZ, Manuel (2003). *El viejo Jaén*. Ed. Caja General de Ahorros de Granada, pp. 217-218.

En esos momentos la Academia cuenta con veinte alumnas que se distribuyen en cuatro grupos: Primer curso de Magisterio Elemental, que es el más numeroso, otro de Segundo Elemental, un tercero de Primero Superior y, por último, un grupo de párvulos de seis años a los que instruye D^a Orosia Mesa, una mujer viuda que lleva, además, la administración de la casa y cuya hija se encarga de acompañar a las estudiantes a la Escuela Normal⁶⁴². Las alumnas, como se desprende de los grupos citados, responden a los tipos y edades más dispares. Si bien la mayoría son alumnas jóvenes de Magisterio, llegadas de los diferentes pueblos de la provincia.

De esta manera quedó instalada la Academia de Jaén en el curso 1913 a 1914. La Revista de la época *Don Lope de Sosa* informaba de la siguiente manera:

*"El virtuoso canónigo D. Pedro Poveda Castroverde ha establecido en Jaén la Academia de Santa Teresa, centro de Primera Enseñanza para niñas y de Segunda Enseñanza para alumnas de la Escuela Normal. En los métodos pedagógicos y en el régimen de internado, las máximas de virtud de la Mística Doctora son las que distinguen a impulsar todos los actos para la formación de mujeres inteligentes, modestas y buenas cristianas. Dirige la Academia, la ilustrada profesora señorita Josefa Segovia Morón"*⁶⁴³.

Pero, terminado el primer curso, en 1914, las veinte plazas para internas se vuelven insuficientes ante la gran afluencia de solicitudes pidiendo alojamiento para el siguiente. Se decide buscar una casa de mayor capacidad para ampliar el Internado.

El periódico *La Regeneración*⁶⁴⁴ da a los padres de las futuras alumnas la noticia:

"Por insuficiencia del local se ha tomado en arrendamiento la casa, propiedad del Sr. Luque, calle, Juan Izquierdo, próxima a la Normal de Maestras. Edificio amplio, moderno, lleno de luz y alegría y dotado de una extensa y magnífica huerta de grandes jardines".

⁶⁴² VELÁZQUEZ BONILLA, Flavia Paz (1987): *Las Academias*. Op. Cit. p. 58.

⁶⁴³ *Don Lope de Sosa*, núm. 11, 30 de noviembre. Jaén, 1913. Op. Cit. p. 384.

⁶⁴⁴ *La Regeneración*, 26 de mayo, 1914.



Academia en la calle Juan Izquierdo

Así mismo lo hace la revista *Don Lope de Sosa*⁶⁴⁵: *“La institución católica para alumnas del Magisterio, Internado de Santa Teresa, se traslada de la calle de las Escuelas a la de Juan Izquierdo. Cambia de local en busca de mayor amplitud”*.

De este modo se trasladó la Academia a un nuevo edificio en la calle Juan Izquierdo núm. 8, actualmente calle Josefa Segovia, y se instala en el mismo espacio en el que hoy se encuentra el Colegio Padre Poveda. Casa donde, pese a sus obligadas remodelaciones, todavía se pueden advertir detalles de interés como *“una bellísima logia blasonada cuyas arcadas se abren al paisaje de Valparaíso y los Zumeles, o una recatada capilla en la pueden admirarse algunos lienzos del insigne pintor real Sebastián Martínez”*⁶⁴⁶.

La Academia espaciosa y alegre, contaba con una hermosa huerta con jardín, dos azoteas, amplios patios y galerías, salas de clase y estudio; dormitorios que recibían luz y ventilación directa del campo. El comedor con mesas de cuatro cubiertos, permitía que las alumnas pudieran agruparse a comer según sus conveniencias y simpatías. Contaba así mismo con una sala de visitas, dirección, y biblioteca.

Pieza clave para la vida cultural de la Academia fue el Museo instalado en el aula derecha del piso bajo. En él se albergaba el incipiente laboratorio de Física y las colecciones de Historia Natural y de Arte: y, al mismo tiempo, servía de aula de clase y de sala de juego. Aunque ha sufrido



Actual Colegio Pedro Poveda de Jaén

⁶⁴⁵ *Don Lope de Sosa*, 30 de junio. Jaén, 1914, núm. 18. Op. Cit. p. 191.

⁶⁴⁶ LÓPEZ PÉREZ, Manuel (2003). *El viejo Jaén*. Op. Cit. p. 97.

sucesivas reformas, todavía se conserva la entrada, el hall, el antiguo patio, todas las dependencias de la parte derecha, la Capilla y lo correspondiente a la parte alta.

Hay un comentario muy gráfico de Rafael Ortega Sagrista sobre esta casa en aquella época: *“La casa Internado dentro de su severidad, es una casa que irradiaba juventud, risueña y alegre, como las muchachas que la habitan siempre y que tantas veces hemos visto salir de paseo, con sus batas blancas y dispersarse en grupitos como palomas”* ⁶⁴⁷.

Poveda enseguida solicita la colaboración de Juanita Fernández Alonso, la Secretaria de la Escuela Normal de Maestras, para que ayude en la Academia. De Linares viene la maestra doña Amalia Perales para hacerse cargo de las clases de primera enseñanza que también empiezan a funcionar pronto⁶⁴⁸. Josefa Segovia tiene a su cargo las estudiantes que se preparan para el ingreso en la Escuela



Entrada del actual Colegio P. Poveda

Normal, y Sofía Espejo, una estudiante ya maestra elemental, atendía a las más pequeñas.

Pasados unos meses, Pedro Poveda y Josefa Segovia coinciden en apreciar la precariedad con que han funcionado las clases de Primaria por la insuficiencia del local. Razón por la que deciden suprimirlas, aunque eran más rentables y podían ayudar a cubrir los costes del Internado. De esta manera aumenta el espacio para las normalistas que siguen aumentando en la Academia-Internado, ya que el objetivo fundamental de su proyecto en Jaén era la formación de maestras.

Esta Academia, que ha empezado a funcionar antes de que la Normal inaugure sus clases, organiza la vida de las estudiantes y empieza su actividad con el estilo de las anteriores. Mujeres con capacidad de elegir, responsables, competentes y organizadas dentro de un objetivo de preparación del profesorado apoyándose en los mejores y más actualizados métodos pedagógicos. Sabía que las mujeres estaban en la clave de la reforma de la sociedad de su tiempo y que este

⁶⁴⁷ BERGES ROLDÁN, Luis y ORTEGA SAGRISTA, Rafael (2005). *Dibujando en Jaén*. Córdoba, Ed. Almuzar.

⁶⁴⁸ VELÁZQUEZ BONILLA, Flavia Paz (1996): Las Academias. Op. Cit., p. 60.

hecho, el de la formación de las mujeres, era un signo del momento que, de cara al futuro, no se podía ignorar.

Por expreso deseo de Poveda los Centros de Linares y de Jaén, tan próximos geográficamente, mantuvieron una estrecha relación desde el primer momento. De hecho, Doña Carmen Prados, directora del Centro de Linares, y la profesora doña María García, en un viaje a Jaén por asuntos administrativos, visitaron la Academia-Internado de Jaén y se interesaron por su funcionamiento.

Con la puesta en marcha de este Centro se estrena la figura de mujer estudiante en el Jaén de 1913. En otras provincias lo llevaban haciendo varias décadas, en Jaén, menos. La Academia de Santa Teresa acoge a una población escolar de clase media modesta pues, en general, son alumnas becadas por el Ayuntamiento o la Diputación de Jaén, y por los Ayuntamientos y Párrocos de los pueblos. Hay otras de posición más desahogada llegadas igualmente de los pueblos de la provincia; y las familias de unas y de otras estaban contentas de que las estudiantes que debían vivir lejos de sus hogares por procedencia geográfica no tuvieran que hospedarse en lugares menos apropiados para los estudios que iban a realizar.

En la Academia-Internado se procura incorporar al proceso formativo de la estudiante de Magisterio un ambiente de familia en el que predominase *“siempre lo que yo más estimo y deseo, que es la paz, la sinceridad, la sencillez”*⁶⁴⁹. También el ambiente material tiene su importancia, en la casa se encuentran todos los libros que necesitan, un lugar confortable y silencioso donde estudiar, clases para preparar las que han de tener al día siguiente, laboratorios para ensayos etc.

La Academia de Jaén fue un verdadero núcleo de irradiación cultural, social y cristiana, junto a ésta van surgiendo una serie de actividades orientadas a promover la mayor participación de todos en los bienes de la cultura, a ella acuden también jóvenes de la ciudad a las clases complementarias que se imparten, deseosas de una cultura más amplia, o buscando prepararse mejor para un trabajo que les garantizara una autonomía económica. Pero el Centro no solo realizaba una extensa obra de promoción cultural, también colaboraba en las actividades que se desarrollaban en la ciudad y ofrecía sus locales como sede de actividades de proyección social, por ejemplo clases para enfermeras de la Cruz Roja.

⁶⁴⁹ VV.AA. (1982): *Jaén: Encuentros con Pedro Poveda y Josefa Segovia*, p.3. A.H.I.T. de Jaén.

7.2.3.3. Las primeras normalistas

Mientras va organizándose la Academia Internado de Santa Teresa, el inicio de la actividad académica en la Escuela Normal sigue sin ser una realidad. Al fin, el día 7 de noviembre de 1913 comienzan las clases, aunque no todas. Como es habitual, ante hechos no tan habituales, los diarios locales se hacen eco de este acontecimiento; observan cómo, por ejemplo, todos los días a la misma hora, grupos de chicas estudiantes hacen el recorrido desde la Academia a la Normal:

*“Desde hace algunos días, el Jaén curioso y el Jaén galante y cortés, tiene que preocuparse de un nuevo elemento de su existencia. Todos los días en horas iguales, cruzan algunas calles unas cuantas jóvenes, que van muy formales, que van muy serias y que denotan en la modestia de su porte una misión de trabajo (...). Las alumnas de la Normal son en Jaén la nota nueva, simpática y culta (...). Ellas pueden ser las maestras de nuestras hijas. Como ellas, pueden nuestras hijas laborar por un porvenir sin las tristes sombras de la pobreza y del olvido”*⁶⁵⁰.

Las dificultades para poner en marcha la Normal de Maestras no desaparecen; a pesar de los esfuerzos de doña Eduarda Corro para que empiecen las clases, la Normal no funciona al completo. No es fácil echar a andar un Centro que empieza de la nada. Son múltiples problemas de dirección, de profesorado, de organización de las clases de prácticas, pues estas deberían darse en una escuela graduada regentada por una buena maestra, y en la ciudad de Jaén hay sólo cuatro escuelas públicas de niñas, y todas son unitarias. El profesorado de la Normal propone a Josefa Segovia como persona capaz y actualizada, Maestra Superior por Granada y alumna de la Escuela Superior del Magisterio, para que solicite el cargo de Regente de la Escuela de Prácticas de Jaén. Enviada la solicitud, en Madrid se hace el nombramiento a su favor.

Cuando la actividad se va normalizando el claustro de la Normal no ve bien que doña Eduarda Corro asuma la dirección del Centro ya que es una persona mayor, es profesora de Labores y no le inquieta excesivamente la actualidad

⁶⁵⁰ CAZABAN LAGUNA, Alfredo (1913): *“Las normalistas”* en *La Regeneración*, reproducido en el *Diario de Linares*, 27 de noviembre.

pedagógica. Pero mientras doña Eduarda argumenta la antigüedad en el escalafón, las profesoras de Jaén que acaban de salir del más avanzado centro pedagógico existente en España, la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio, defienden apasionadamente una pedagogía y un estilo renovadores. Al fin la señora Corro dimite de su cargo y es elegida por el claustro doña Victoria Durán, siendo confirmada como directora.

La Academia de Santa Teresa es la más interesada en que la Escuela Normal se ponga en marcha, ya que en función de ella se ha abierto, y si no inicia la actividad docente, difícilmente podrá tener consistencia su proyecto. Igualmente en la Academia se acusa la necesidad de personal cualificado. Como la señora Orosia Mesa no acierta en el trato con las normalistas se busca una nueva administradora, es decir, una persona con autoridad para gestionar el Internado; ésta es doña Julia Zunón que, más tarde, también ella comenzaría los estudios de magisterio. Doña Julia y su madrastra, doña María, van por este motivo a vivir al Internado⁶⁵¹.

Como ya se ha dicho, Poveda encontró al principio gran buena colaboración entre las profesoras de la Normal. Y como en el edificio que se estaba acondicionando aún no había sitio para reunirse, ofreció la sala de profesoras de la Academia para sus reuniones.



Sala de Profesores de la Academia de Jaén en C/
Juan Izquierdo

De este modo Victoria Durán, Juana Fernández Alonso, Pura

Chamorro, Lola Gómez y Josefa Segovia⁶⁵² pasaron largas horas en la Academia. Confeccionaban y discutían programas y horarios, métodos y procedimientos, hasta trazar la total organización que había de dar consistencia a la Normal en su funcionamiento real.

La colaboración era satisfactoria por ambas partes; la reflexión conjunta beneficiaba a los dos Centros que, en lo posible, adecuaban su diseño a las nuevas

⁶⁵¹ VELÁZQUEZ BONILLA, Flavia Paz (1987): *Las Academias*. Op. Cit. p.72.

⁶⁵² *Ibidem*, p. 83.

ideas pedagógicas, tal como lo habían ideado Josefa Segovia y sus compañeras en las aulas de la Escuela Superior del Magisterio.

El desnivel cultural entre los estudios de magisterio y la preparación de las alumnas, basada en una primera enseñanza de escuelas rurales unitarias, era desproporcionado. Por eso la Academia, consciente de ello, organiza clases de apoyo. Poveda invita a todas las alumnas de Magisterio a asistir, libre y gratuitamente, a las clases de repaso y preparación de la Academia, en la que además se van haciendo poco a poco realidad nuevas iniciativas como el Museo de Ciencias y la Biblioteca.

Como apunta Flavia Paz Velázquez⁶⁵³ Poveda en esta etapa no se da reposo. Desde sus comienzos relaciona a la Academia de Jaén con todas las instituciones culturales de la ciudad: las Escuelas Normales de Maestros y de Maestras, el Instituto de Segunda Enseñanza y los Colegios San Agustín y Santo Tomás, también de Segunda Enseñanza... Por su parte, las alumnas son invitadas a sus certámenes y fiestas académicas. El Centro se va abriendo a la relación con la prensa local, a las visitas al incipiente Museo Arqueológico; a la vida cultural de la ciudad y a las asociaciones de beneficencia, en donde las alumnas pueden colaborar y conocer el ambiente real de la pobreza, de los enfermos y de la clase obrera.

La Academia de Jaén, como las de otras localidades, era un centro que abría nuevas oportunidades a las mujeres porque se les brindaba la posibilidad de acceder a una cultura amplia y prestigiada debido a la seria preparación que recibían para el ejercicio de una profesión cualificada. Un nuevo talante para una mujer más libre, creyente, culta, capacitada. Este centro se esforzaba para conseguir un estilo de mujer distanciada de destinos prefijados y competente para actuar con todas sus aptitudes: intelectuales, sociales, religiosas, políticas... Unas mujeres, en definitiva, capaces de contribuir con los hombres a la construcción de una sociedad más humana.

Este pensamiento suponía, para algunos sectores de la sociedad giennense, una ruptura del status social acordado para la mujer, considerando a la Academia responsable de romper con la tradición. Pero a Poveda de ningún modo le pasan desapercibidos los ajustes que ha de sufrir ese orden establecido. Se trata de llegar

⁶⁵³ Ibídem p. 85.

a alcanzar una situación personal que no prescindiera de cuanto de valioso y específico hay en las mujeres, pero introduciendo cambios importantes. Reclama la atención a lo que cada mujer es en sí misma teniendo en cuenta su sexo el cual matiza, en parte, su personalidad y los oficios que iba pudiendo desempeñar, todavía con limitaciones, pero preparándose para otros nuevos y participando de una educación que respondía a las nuevas necesidades sociales, al medio en el que habían de vivir y a las tareas que en su caso tendrían que desempeñar.

Como en otros Internados se cultiva un clima familiar, de alegría, de libertad y convivencia entre profesoras y alumnas. Se busca despertar el interés, las iniciativas y la participación de todas en la marcha del Centro; para ello, una explicación razonada de los objetivos logra que las estudiantes los hicieran suyos. Y así, poco a poco, surge el clima deseado, espontáneo, capaz de formar él mismo y de impulsar la innovación.

Poveda, en más de una ocasión, recordaba esta finalidad a las profesoras de las Academias:

*“Vuestras casas son, ante todo y sobre todo, casas de formación (...) no son reformatorios, ni casas de huéspedes, ni simples residencias. Tampoco son conventos ni noviciados. Debéis formar maestras, mujeres cultas, que han de ser, a su vez, formadoras y directoras de la sociedad”*⁶⁵⁴.

Una experiencia novedosa propuesta por Poveda durante las vacaciones de carnaval fue el intercambio entre las alumnas de Jaén y las de Linares. Buscaba propiciar con ello un intercambio de metodología y de procedimientos, además de fomentar experiencias educativas que tendrían en la Academia y en las escuelas un campo de experimentación. Veinte normalistas internas irán a conocer a sus compañeras linarenses, hospedándose en sus casas durante estos días. El intercambio supuso, sin duda, un trasvase de afecto y de ideas entre alumnas y profesoras de las dos Academias.

⁶⁵⁴ POVEDA CASTROVERDE, Pedro (1964): ‘Hablemos de las alumnas’, en *Itinerario pedagógico*. Op. Cit., pp. 304.

7.2.3.4. Rendir cuentas académicas y seguir proyectando

En mayo, la Escuela Normal de Maestras de Jaén realiza los primeros exámenes de final de curso. Las profesoras se hallan satisfechas de sus logros organizativos y académicos. En la Academia de Santa Teresa el curso inicia igualmente la recta final de mayo con gran laboriosidad. Cercanos para las alumnas finalistas los exámenes de reválida, Poveda está pendiente de lo que suceda, ya que van a ponerse a prueba los resultados del primer curso de funcionamiento de la Academia. Y en la revista *Don Lope de Sosa* se dirá: *El resultado del curso ha sido brillante. La obra docente y piadosa del Padre Poveda, se abre camino por su propia virtualidad*" ⁶⁵⁵.

En la Academia de Jaén, las que forman parte de ella y quienes la visitan, viven y perciben el ambiente de simpatía, de interés por la renovación pedagógica y de espiritualidad cristiana que Josefa Segovia ha acertado a crear en el Centro. Pero, reclamada Josefa Segovia para incorporarse a su puesto oficial, se presenta la dificultad de encontrar, en este momento, otra persona que pueda llevar a cabo una labor como la que ella venía realizando. Conseguir una sustituta se convierte en un problema que va a costar resolver. Por eso Poveda da vueltas a la posibilidad de que, sin renunciar en modo alguno al puesto oficial, pueda realizar el asesoramiento del Centro y acompañar el desarrollo de su actividad. Josefa Segovia accede a intervenir de esa manera. Así comienza la lenta trayectoria de permutas y solicitudes que le permitiera acercarse a Jaén y seguir colaborando en el proyecto de Pedro Poveda.

Siguiendo a Flavia Paz Velázquez⁶⁵⁶, por fin después de muchas solicitudes, el 21 de abril de 1915, sale en el *Boletín Oficial de Instrucción Pública y Bellas Artes* la disposición ministerial por la que Josefa Segovia, profesora numeraria de la Escuela Normal de Maestras de Soria, queda agregada durante ese curso a la Escuela Normal de Maestras de Jaén. Aunque la solución es precaria, poder contar con su ayuda hasta final de curso supone para Poveda cierto alivio.

⁶⁵⁵ *Don Lope de Sosa*, 30 de junio, núm. 18. Jaén 1914. Op. Cit. p. 191.

⁶⁵⁶ VELÁZQUEZ BONILLA, Flavia Paz (1997): *Una Institución se abre camino. Cuadernos biográficos Pedro Poveda* núm. 6. Op. Cit. p. 16.

No sólo en Jaén crece el interés por la idea de las Academias, pero las colaboradoras iniciales se incorporan a sus puestos oficiales y los problemas de personal recaen sobre los Centros. En un viaje que Pedro Poveda realiza a Madrid entra en contacto con un grupo de alumnas de la Escuela Superior de Magisterio; en la reunión que mantiene con ellas, con interés contagioso, habla a las estudiantes sobre su misión de instruir y educar a futuras maestras. Comenta con ellas el valor del clima educativo que brindan los Internados; la importancia de apoyar a las mujeres que estudian; la conveniencia de no prescindir del sentido y de los verdaderos valores cristianos en la formación de la personalidad. Les transmite que este tipo de Centros agregados a las Normales podían ser, si en ellos trabajan profesionales comprometidas, el lugar ideal para formar profesorado creyente. Les comunica, así mismo, el proyecto que tenía de fundar Internados agregados y Academias en las ciudades que tenían Escuela Normal. No se trataba sólo de proyectos sino de hechos concretos adaptados al contexto en que nacían. La mayoría de las asistentes se entusiasmaron con la idea, y Poveda quedó sorprendido al ver el interés que les produjo y la cantidad de iniciativas que aportaron⁶⁵⁷.

La idea de abrir en Madrid una Academia para estudiantes de la Escuela Superior de Magisterio y de Facultad se hizo realidad en marzo de 1914 y sería la primera Residencia femenina universitaria de España. Se ubicó en la calle Goya núm. 46, casa donde se formaba a mujeres cultas, naturales, cristianas. Las alumnas concurrían a la Escuela Superior y a otros centros de cultura superior donde podían adquirir los mejores conocimientos. Esta Residencia Teresiana para mujeres estudiantes vino a inaugurar un nuevo talante renovador, e incluso revolucionario, en la formación de las mujeres. Fue la primera en ofrecer respuesta al mundo femenino que se desplazaba a la capital de España para estudiar. Muy pronto, en octubre de 1915, se abrirá la Residencia para Señoritas dirigida por María de Maeztu animada por el espíritu de los hombres de la Institución Libre de Enseñanza.

Esta apertura de la calle Goya, según nos apunta María Dolores de Asís⁶⁵⁸ era la realización de una idea largamente pensada por Poveda quien había elaborado un programa para las mujeres donde se ofrecía a éstas una línea seria de formación

⁶⁵⁷ Ibidem p. 17.

⁶⁵⁸ ASÍS, María Dolores de (1964). *50 años de la primera Residencia Universitaria Femenina en España*. Artículo publicado en el periódico "Ya" en marzo.

y pensamiento y se les tendía una mano en el terreno de las realizaciones, justamente en el momento difícil que prepara su incorporación a la Universidad. En 1920, sesenta residentes estaban repartidas en las facultades de Medicina, Farmacia, Derecho, Filosofía y Letras y en la Escuela Superior de Magisterio.

Aprovechó también Pedro Poveda su estancia en Madrid para tomar contacto con el profesorado de la Escuela Superior del Magisterio. Allí le hablan de D^a Eulalia García Escriche, joven maestra viuda y con dos niños de la que obtuvo excelentes referencias. Poveda se entrevista con ella y le propone que viaje a Jaén a conocer la Academia, ofreciéndole el puesto de directora ya que Josefa Segovia tendría que incorporarse a su plaza en la Escuela Normal de Soria una vez agotada la permuta. D^a Eulalia accede, visita la Academia de Jaén y, dado el ambiente que percibió en ella y la acogida que tuvo por parte de profesoras y alumnas, y sobre todo por parte de Josefa Segovia, decidió aceptar la colaboración que se le pedía. A la vez presentó en la Secretaría de la Escuela Normal su certificación académica con el fin de solicitar una Auxiliaría en la misma.

Estas circunstancias suceden mientras en la Escuela Normal empiezan a ponerse de manifiesto actitudes injustas y hasta hostiles por parte de algunas profesoras hacia las alumnas de la Academia. Esto, junto a las opiniones de algún político relevante, hace que la obra de Poveda alcance mayor y más controvertida repercusión. Para unos ofrece más interés de lo que habían pensado, para otros, pasaba a ser un elemento adverso; para los amigos de Poveda deja de ser inocua: estar de su parte es un riesgo. Las múltiples dificultades que Poveda encuentra para llevar a cabo su proyecto, con tan pocos recursos, van a verse incrementadas por esta situación.

Pero a pesar de ello todo sigue su curso. En julio de 1915 llega a Jaén D^a Eulalia García Escriche con su madre y sus dos hijos, para hacerse cargo de la dirección de la Academia-Internado. La revista *Don Lope de Sosa* reseña tal acontecimiento:

“Al cesar en la dirección del Internado de Santa Teresa, por su ingreso en el Profesorado de las Normales, la señorita Josefa Segovia Morón, que tan excelentes trabajos prestó en él, ha pasado a ocupar la dirección expresa la señora García Escriche, de cuya cultura y aptitudes

*para el cargo tenemos muy gratas noticias. La señora García Escriche sabrá continuar la obra inolvidable de la señorita Segovia Morón”*⁶⁵⁹.

Y no sólo la Academia-Internado sigue su curso a pesar de todas las campañas en contra, sino que continúa colaborando y apoyando a las mujeres giennenses para que pudieran realizar los estudios que deseaban y en primera línea estaba el responder igualmente a cualquier innovación educativa que debiera aplicarse en las aulas. Sus respuestas eran rápidas y eficaces. Por eso, como había chicas más jóvenes matriculándose en el bachillerato, la Academia-Internado acoge con satisfacción a este nuevo grupo entre sus alumnas y residentes.

La Academia de Santa Teresa, que se abrió para alumnas de la Normal, asume rápidamente los nuevos ámbitos abiertos a las mujeres, organizando las clases de preparación al Bachillerato y ofreciendo a sus alumnas enseñanzas de Francés, Mecanografía, Corte y Confección que conducían también a un ejercicio profesional. A la vista de los buenos resultados obtenidos, la Academia Teresiana establece una sección dedicada exclusivamente a alumnas que deseaban cursar el Bachillerato oficial, en relación con el Instituto General y Técnico de Jaén. Y dado el ambiente más débil que se respiraba en la Normal, la Academia trata de prevenir posibles dificultades y decide animar a las jóvenes estudiantes a entrar en los estudios de Bachillerato ofreciéndoles nuevas motivaciones

Cuando se anuncian Oposiciones a las Escuelas públicas en 1915, la Academia se apresura a organizar clases de preparación para las candidatas a las mismas. De acuerdo con los datos recogidos por Flavia Paz Velázquez⁶⁶⁰, para dar las clases de Pedagogía a las opositoras se invitó a don Alfonso Barea, persona competente en su especialidad, aunque no la más compenetrada con el ideario del Centro, ya que tenía una mayor sintonía con la Institución Libre de Enseñanza. Pero don Pedro, al proponerle las clases, quiere hacer ver, sencillamente, con hechos, que la Academia mantiene un talante abierto, estudioso y serio; y que aun pensando de diferente manera en algunas cuestiones, el diálogo entre personas es siempre posible. Consciente de que Barea defiende una educación neutra, confía Poveda en que puedan coincidir sin dificultad en el terreno pedagógico y en el plano de los valores humanos.

⁶⁵⁹ *Don Lope de Sosa, núm. 32.* Jaén, 31 de agosto de 1915. Op. Cit. p. 256.

⁶⁶⁰ VELÁZQUEZ BONILLA, Flavia Paz (1987): *Una Institución se abre camino.* Op. Cit. p. 49.

Entonces ¿por qué se había suscitado aquella campaña en contra de la Academia-Internado? Ésta se había insertado de lleno en la vida de la ciudad y, como ya hemos constatado, despertando numerosos elogios, muchos de ellos reflejados en la prensa local, como de nuevo en la *Revista Don Lope de Sosa* que publica la siguiente reseña:

“El Ministerio de Instrucción Pública Sr. Burell, ha dictado tres reales órdenes que se ven en Jaén con la más profunda simpatía. Una de ellas autoriza al docto profesor de Religión de la escuela Normal D. Pedro Poveda, para dirigir el internado de Santa Teresa de Jaén del que es fundador; otra autoriza a la ilustrada inspectora de Primera Enseñanza de esta provincia, señorita Josefa Segovia, para explicar en el mismo internado y otra concede a dicha Institución Teresiana 6000 pesetas de subvención, como consecuencia de su meritísima labor docente. Concesiones son estas que honran al Ministro que las otorga, a la Institución que las recibe y al pueblo donde esas actividades intelectuales tienen su actuación”⁶⁶¹.

Sin embargo, como suscitó en ocasiones la incompreensión y persecución de los que no compartían el pensamiento de Poveda, a partir de 1916 comenzó a calificársele de perturbador de la obra docente revolucionaria, en distintas publicaciones; entre ellas *Claridades*, *El socialista* y *Jaén Obrero*. Era evidente que los autodenominados anticlericales no aceptaban la acción renovadora de un sacerdote en el medio educativo. Quizás el idealismo de Poveda, su voluntad de superar barreras y prejuicios, le llevaron, en este caso concreto, a dar los pasos posibles de acercamiento.

Pero la Obra de Poveda estaba creciendo sobre buenos cimientos y, pese a todas las dificultades, siguió su curso demostrando en las personas que formaba y en las actuaciones que protagonizaba que la fe no estaba en contradicción con la ciencia, ni con la libertad, ni con el desarrollo de capacidades personales, ni con el progreso. Poveda intentaba una de sus aspiraciones personales: dialogar con quienes tenían otros planteamientos de base, buscando que triunfara lo humano y lo razonable. Si nos preguntamos por qué Poveda soportó y arriesgó tanto en la defensa de la Academia de Jaén, es porque estaba convencido de que con esfuerzo y con trabajo podía conseguir que esa Academia y las otras, fueran un elemento

⁶⁶¹ *Revista Don Lope de Sosa*, abril de 1916, p. 128.

nuclear de un proyecto que no se agotaba en ellas, actuando como un lugar de experimentación educativa permanente donde la teoría aterrizara en las realidades concretas del alumnado, de los recursos de las escuelas, de los programas de enseñanza; donde la formación de cada persona fuera la tarea central, siempre renovada y con la mirada puesta en una sociedad mejor.

7.2.4. La Academia de La Carolina

La Academia de La Carolina empieza a funcionar en septiembre de 1915. Durante el verano estuvieron preparando su apertura Isabel del Castillo, Leonor Bailón y Josefa Segovia que pidió asesoramiento pedagógico al Inspector D. Alfonso Barea, el cual se ofreció gustosamente. Para su dotación hicieron traer desde Madrid el material escolar más avanzado de aquel tiempo⁶⁶².

La Carolina es un municipio de la provincia de Jaén perteneciente a la orografía de Sierra Morena. Por su privilegiada situación y sus buenas comunicaciones, es la puerta natural de Andalucía a través del Parque Natural de Despeñaperros. El municipio está compuesto por cinco núcleos de población: La Carolina como principal, Las Navas de Tolosa, La Fernandina, La Isabela y El Guindo. En las inmediaciones de La Navas de Tolosa, tuvo lugar en el año 1212 la Batalla de Las Navas de Tolosa, decisiva para la continuación de la reconquista, la cual permitió extender los Reinos Cristianos sobre Al-Ándalus.



Academia de la Carolina (segunda casa de la izquierda)

La Carolina, localidad que acabó por asumir la capitalidad de las Nuevas Poblaciones, nació en torno a un convento de carmelitas llamado "La Peñuela", del que tomó su nombre la población hasta que fue cambiado en honor del rey Carlos

⁶⁶² POVEDA CASTROVERDE, Pedro (1915): *Diario. Jaén*, 11 de septiembre de 1915. A.H.I.T. de Jaén.

III. El convento fundado en 1573, refundado en el siglo XVIII y que contó con visitas y estancias de San Juan de la Cruz, fue adquirido por Pablo de Olavide para establecer la sede de su Intendencia.

El proyecto de Nuevas Poblaciones en Sierra Morena, al amparo del que se gestó la actual ciudad de la Carolina, ha sido uno de los proyectos reformadores de mayor envergadura en la Historia de España. Fue una empresa urbanizadora que contempló la creación de cuarenta y cuatro pueblos y once ciudades en lugares yermos de Sierra Morena, para limpiarlos de bandoleros, explotar mejor la tierra, generar riqueza y establecer unos diez mil colonos extranjeros. Estos llegaron en 1767 procedentes de Suiza, Alemania, Francia, Bélgica, Holanda, Italia, algunos de Austria y Hungría, así como muchos albañiles de Portugal. Con esta mano de obra la construcción de La Carolina estaba finalizada en 1770.

El que este pueblo fuera la capital en el conjunto de Las Nuevas Poblaciones, tendrá sus repercusiones desde el punto de vista productivo y económico. El propio Pablo de Olavide centró sus esfuerzos en convertirla en uno de los centros más industriales y activos del reinado de Carlos III y así, en 1775, existieron fábricas de paños, seda, albornoces, loza, sombreros, etc. Proceso que se acompañó de un resurgimiento de la actividad minera en la zona en el último cuarto del siglo XVIII y que tuvo su cenit en el primer cuarto del siglo XX. Una explosión minera que se caracterizó fundamentalmente por la escasa participación del capital andaluz y la fuerte presencia del capital extranjero que marcaron un fuerte protagonismo de las grandes Compañías mineras.

Este hecho revirtió en un fuerte crecimiento de la población, hasta el punto de que a finales del siglo XIX se había quintuplicado respecto a los primeros años de la centuria. En el año 1833, Javier de Burgos, ministro de Fomento, realiza la división administrativa del reino de España, e inscribe a La Carolina, dentro de la provincia de Jaén. En 1925 se inició un lento declive, agudizado por la guerra civil, hasta los años sesenta. A partir de estas fechas se inicia un proceso de recuperación demográfica y relanzamiento industrial, que se ha intensificado en las últimas décadas.

La Carolina está considerada como el mejor y más completo ejemplo de urbanismo español de la época de la Ilustración. Un plano en cuadrícula, con grandes perspectivas y ejes axiales, salpicado con plazas circulares, rectangulares y poligonales. La racionalidad del proyecto se intensifica con la uniformidad estilística

de sus fachadas, con jardines delanteros. Un plano muy avanzado para su tiempo en el que se incorporaban todos los recursos y avances del urbanismo barroco y neoclásico⁶⁶³.

En una de estas espaciosas casas, propiedad de D. Silverio Girón Cano⁶⁶⁴, en la calle Navas de Tolosa núm. 16 esquina con la calle Prim, se ubicó la Academia. Su primera directora fue D^a Rosa Ruiz de la que se dice fue una *“señora que vivió algún tiempo en nuestras casas, procedente de la Presentación de Granada”*⁶⁶⁵. El hecho de haber estado en algunas de las Academias de Santa Teresa era una garantía del estilo que, como directora de la que ahora se inauguraba, sería capaz de crear. Contaba además con la formación recibida en Granada, en el Colegio de las Religiosas de la Presentación.

Posteriormente tomó la dirección del Centro D^a María Isabel Jódar Duarte . Fueron profesoras de esta Academia en este tiempo: Francisca Molina Muñoz, Dolores Segovia Ocaña, Rosario Sánchez Valladar, Rosa Casado Díaz, Josefa Jódar, María Molina y Antonia Torres, jóvenes maestras que pusieron toda su ilusión y esfuerzo en poner en marcha la nueva Academia.

La Academia de La Carolina, como sus precedentes, se propone albergar en sus instalaciones a las jóvenes que querían cursar los estudios de Magisterio. Realizaban en ese centro una labor intensamente educativa; en él encontraban también una vida sencilla, espontánea, ordenada y, sobre todo, de ambiente de familia, características implícitas en toda la obra de Poveda: *“Tengo para mí – escribía en 1933- que el secreto del éxito está en que las alumnas se sientan como en casa y estimen a las personas y hasta las cosas como propias”*⁶⁶⁶.

Se instaló así mismo un Colegio de Primera Enseñanza y de repaso de las asignaturas de Bachillerato, pues también se animaba a las alumnas a cursar unos estudios que conducían a la enseñanza superior.

⁶⁶³ Para conocer la historia de La Carolina, ver SÁNCHEZ-BATALLA MARTÍNEZ, Carlos (1997): *Conoce la historia de tu pueblo*. A.M.P.A. Manuel Andújar. La Carolina; y REYES RUBIO, Julio, *“Al-Mayriti”*. *Arjona: origen del reino nazarí y su Alfoz*. Ed. El autor.

⁶⁶⁴ Información obtenida en el Registro de la Propiedad de La Carolina.

⁶⁶⁵ POVEDA CASTROVERDE, Pedro (1968): *Escritos Espirituales*. Madrid. ITER Ediciones, p. 74.

⁶⁶⁶ POVEDA CASTROVERDE, Pedro (1964): ‘Hablemos de las alumnas’, en *Itinerario pedagógico*. Op. Cit., p. 315.

La fundación costó no poco desde el principio y como pasado un año aún estaba en trámites de legalización, se aconseja el cierre de la enseñanza primaria. Se propone un cambio, dar en aquella Academia clases de pintura, mecanografía, enseñanza del Francés, corte y música, etc., organizadas por Mariana Ruiz Vallecillo bajo cuya supervisión se pone el Centro⁶⁶⁷.

La labor pedagógica realizada fue muy bien acogida desde el principio por los habitantes de La Carolina y así podemos leer en *La Semana* periódico local de la época:

*"La Academia Teresiana, ansiosa siempre de todo lo que sea ennoblecer y dignificar a la mujer en todas las esferas y edades por medio de la educación e instrucción, abre este nuevo curso una clase gratuita de adultas para las jóvenes que habiendo pasado de la edad escolar de una parte y teniendo de otra que dedicarse a un oficio u ocupación determinado para asegurar su porvenir dejan sin completar la enseñanza primaria. La necesidad que de esta escuela tenemos en La Carolina se deduce de la importancia de la misma, pues nada dice tan altamente de un pueblo como la difusión de los conocimientos entre sus ciudadanos"*⁶⁶⁸.

El pueblo era receptivo al papel que las mujeres podían desempeñar en la sociedad. Si se ha dicho que educar a una niña es fundar una escuela que funcionará más tarde en el hogar, se duplica esta oportunidad cuando ya no se refiere solo a las niñas, sino a las mujeres mismas que, en vísperas de constituir parte activa de la sociedad, pronto ejercerán una influencia decisiva dentro de la familia por la educación que favorezcan en sus hijas e hijos, y fuera de ella por su intervención en diferentes ámbitos sociales. Entender de esta manera el alcance de la educación de las mujeres contribuyó al respaldo que recibieron las clases que se impartían a las mujeres adultas. El éxito de estas clases nocturnas para obreras fue tal que los amplios locales de que disponían pronto fueron insuficientes para albergar a las alumnas que asistían diariamente, pues pasaban de cien. De esta necesidad y respuesta se hizo eco también la prensa local *La Semana*:

⁶⁶⁷ VELAZQUEZ BONILLA, Flavia Paz (1987). *Una Institución se abre camino. Op. Cit. p. 114.*

⁶⁶⁸ *Boletín de las Academias Teresianas*. núm. 25, octubre 1917, p. 399.

“Esta benéfica y meritoria Institución, cuya labor pedagógica en nuestra ciudad es merecedora de los mayores elogios por parte de los verdaderos amantes de la cultura local, inauguró hace ya algunos meses, una escuela nocturna gratuita para las obreras de nuestra ciudad. El éxito más franco ha coronado tan altruista obra. La escuela nocturna, desde un principio, comenzó a verse concurrida por jóvenes obreras que allí acudían a recibir el inapreciable manjar de la instrucción; pero esta concurrencia se ha hecho tan numerosa, que hoy son casi insuficientes los amplios locales de que disponen, para contener las alumnas que asisten diariamente a esta clase”⁶⁶⁹.

Por este mismo motivo de numerosa asistencia a todos los actos que en la Academia se organizaban, en noviembre de 1917 se iniciaron las obras para construir en la parte posterior del edificio una capilla pública -que tuviera entrada por la calle Prim-, pues la que había no podía cubrir las necesidades de las personas que querían participar en los actos litúrgicos que en ella se celebraban. Se finalizó de construir el 25 de mayo de 1918 y el día 28 del mismo mes fue inaugurada por el Ilustrísimo Señor Administrador Apostólico de la Diócesis, Fray Plácido Ángel Rey, asistiendo a la misma además del fundador Pedro Poveda, el Párroco de San Francisco de Linares, Sr. Martínez Baeza y, trasladándose desde Teruel, Carmen Cuesta del Muro, profesora de Pedagogía de la Normal de aquella ciudad; Antonia López Arista vino desde Linares y Josefa Segovia de Jaén. Por supuesto que asistieron números representantes de todos los grupos sociales y personalidades de la ciudad presididas por su alcalde D. Justino Crespo⁶⁷⁰.

En junio de este año 1918 se presentaron a los exámenes de Magisterio las primeras alumnas preparadas en La Carolina: Josefina Salmerón, Gracia Pérez, Antonia Vera, Celina Laguna, Ascensión Lloreda y María Robles, obteniendo resultados excelentes. Pilar García, que se examinó de Bachillerato, corrió idéntica suerte⁶⁷¹. Este hecho fue de gran satisfacción en la localidad, quedando palpable la eficacia de las enseñanzas que en la Academia se impartían.

⁶⁶⁹ Ibidem. 1 de diciembre de 1917, núm. 29, pp. 462, 463.

⁶⁷⁰ Ibidem. 15 de junio de 1918, núm. 42, p. 666.

⁶⁷¹ Ibidem. 1 de diciembre de 1918, núm. 49 p. 847.

A comienzos del curso 1919-1920 el Centro contaba con 12 alumnas de Magisterio, 3 de Bachillerato y sesenta entre primera enseñanza y párvulos. La escuela de adultas mantenía las cien alumnas obreras matriculadas.

Tras la muerte de Antonia López Arista en noviembre de 1918, se había establecido en esta Academia una beca que llevaba su nombre, siendo Virginia Espinosa Merino la alumna favorecida. Pero durante este año los problemas económicos se hicieron insostenibles. El pueblo tomó conciencia de lo poco que representaban los ingresos en la Academia, de las dificultades y esfuerzo que rodean esta fundación, del déficit acumulado al finalizar el curso y de la necesidad que tienen de protectores para no verse obligadas a cerrar la Academia.

Por iniciativa del notario Don Marcos Pérez Cádiz se crea el *Patronato de Santa Teresa para favorecer la enseñanza católica de la mujer*. Así se patrocinó a la Academia para que pudiera seguir reportando la labor pedagógica que venía desarrollando no sólo con oportunidades en el presente, sino en lo que suponían de cara al futuro. La Junta quedó constituida por los siguientes miembros: Presidente, D. Francisco Camacho; Secretario, D. Marcos Pérez; tesorero, D. Antonio Espinosa; Vocales, D. Justino Crespo y D. Mariano Espinosa⁶⁷².

Transcurre el curso de 1920 con el mismo ánimo y buen hacer de las profesoras de la Academia. Las alumnas de primera enseñanza son examinadas por la señorita Inspectora de la provincia, que queda altamente satisfecha del gran nivel cultural de las mismas y de las nuevas orientaciones pedagógicas puestas en práctica por las competentes profesoras que estaban al cargo de estas clases. Igualmente son felicitadas por la preparación con la que concurrieron a los exámenes las estudiantes de Magisterio y del Instituto las cuales vieron recompensado sus esfuerzos, con excelentes notas⁶⁷³.

El curso de 1921 fue el más preocupante. La Academia no se podía ya financiar pese a todos los desvelos internos y externos, pues eran numerosas las alumnas que gozaban de gratuidad. Aumentó considerablemente la escuela de obreras en la que se trabajaba con más ahínco y en la que se tenían puestas muchas esperanzas. La labor realizada en ella era provechosa en extremo, y muy fructífera para la finalidad que la guiaba, favorecer a un grupo especialmente limitado en cuanto a las oportunidades a su disposición, con el beneficio del

⁶⁷² Ibidem. 1 de septiembre de 1919, núm. 58, p. 1192.

⁶⁷³ Ibidem, 15 de septiembre de 1920, núm. 70, p. 349.

aprendizaje que adquirirían. Por otra parte se destacaba igualmente el evidente progreso alcanzado en este curso en la labor realizada con los párvulos; cincuenta y seis eran los matriculados con los que podía decirse se había conseguido el ideal pedagógico: nada forzado, nada impuesto, la educación por el cariño es la que había producido los resultados más eficaces. Con arreglo a las corrientes más renovadoras se les suministraba cada una de las materias de aprendizaje.

Pero, a pesar de todo el esfuerzo, el cierre era inevitable. La Academia y su fundador dieron las gracias al pueblo de La Carolina por la buena acogida recibida y por la colaboración que había prestado a la labor educativa, implicándose en sus proyectos e iniciativas y prestando una valiosísima ayuda.

En esta localidad no fue posible la continuidad, pero en las demás Academias se siguió trabajando en las líneas trazadas, creciendo en número; así vemos que entre 1911 y 1919 se abrieron once en diferentes ciudades. Junto a las ya citadas, en este período se crearon la de León en 1917, las de Barcelona y Teruel en 1918, las de Ávila y Burgos en 1919. Todos estos centros, excepto el de La Carolina, se mantenían en la década siguiente, durante la cual se abrieron otros nuevos en San Sebastián, Alicante, Bilbao, Córdoba, Sevilla, Santander y Santiago de Compostela.

Capítulo 8. EL BOLETÍN EN LA VIDA DE LAS ACADEMIAS

A lo largo de esta investigación se ha hecho referencia en múltiples ocasiones al *BOLETÍN*; y es que la vida de la Academias y el espíritu que las informó desde su nacimiento, se encuentra reflejado en sus páginas. Se trata de una publicación periódica que utilizó cabeceras diferentes a lo largo de los años; en sus comienzos se llamó *Boletín de la Academia de Santa Teresa de Jesús*, y empezó a editarse en la ciudad giennense de Linares; más tarde, cuando ya funcionaban las Academias en varias ciudades, modifica el título: *Boletín de las Academias Teresianas*; y posteriormente, al constituirse legalmente la Asociación Institución Teresiana, cambia a *Boletín de la Institución Teresiana*.

8.1. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE UNA REVISTA PEDAGÓGICA

Sus inicios se produjeron con absoluta sencillez y naturalidad. Como apunta Antonio Pascual⁶⁷⁴, nada indica en la portada del primer número publicado que con



aquella revista de pocas páginas se iniciaba un recurso de comunicación, de intercambio y de aliento cultural cuya existencia ha cumplido ya un siglo. Sólo en un ángulo inferior de la segunda página, esta breve nota sobre las personas a las que estaba destinado y las características con las que nacía:

"Este boletín, dedicado exclusivamente a los miembros de las Academias Teresianas verá la luz pública semanalmente, si es posible; constará por ahora, de ocho páginas, de las cuales dos al menos serán encuadernables, y en estas se publicarán opúsculos, folletos o libros

⁶⁷⁴ Antonio Pascual, era colaborador en la etapa cuya cabecera era: *Revista de la Institución Teresiana*. Esta cita pertenece al número de Junio-Julio de 1961, pp. 12 y13.

destinados a las profesoras o alumnas de estos centros. El Boletín tendrá unas secciones fijas y otras variables, según convenga; y su precio será cualquier cantidad o donativo con destino a la obra. Cuando los artículos que publiquen estén relacionados con el reglamento, con los métodos de enseñanza, procedimientos etc., se procurará que sean también encuadernables para provecho de las almas”.

La primera época de la vida del Boletín se iniciará en Linares, imprimiéndose en la Imprenta San José, de dicha localidad. El número inaugural vio la luz el 5 de octubre de 1913 y se mantendría hasta el 27 de junio de 1915. Apareciendo semanalmente; vieron la luz 91 números más dos extraordinarios. Costaba de seis páginas tamaño cuartilla y otras dos de publicidad. Se redactaba en el Centro



Pedagógico Femenino, que tuvo su sede inicialmente en la calle Ventanas núm. 23, posteriormente en la calle Peral núm. 29 y, por último, en la calle Pontón núm. 51. Como era una revista dirigida a las profesoras y alumnas de las Academias, en sus contenidos encontramos temas pedagógicos, culturales y de espiritualidad. Y tenía la peculiaridad de estar dirigida y escrita por mujeres en una época en la que existían pocas experiencias semejantes de protagonismo femenino asumido en grupo.

Una segunda época se estrena el 1 de octubre de 1916 como *Boletín de las Academias Teresianas*, nombre que mantiene hasta 1921; se edita en Madrid y experimenta un giro en algunas de sus características: pasa a ser quincenal los dos primeros años y mensual después, se aumenta el número de páginas y se da espacio a la fotografía. Sigue siendo una publicación modesta, pero sin dejar de apuntar a un horizonte intelectual ambicioso.

Tratando preferentemente temas educativos, en la línea más renovadora de la pedagogía de principios de siglo, se abre además a la actualidad mundial, a los avances científicos y a los grandes temas de debate del momento: sistemas políticos, feminismo, crítica social, derechos humanos. Así mismo se hace eco de las publicaciones más interesantes y renovadoras, da cuenta de los actos realizados en las Academias, anuncia los concursos literarios que se van convocando y, junto a las colaboraciones de las profesoras, aparecen las de las alumnas.

Poco a poco se diversifican las secciones más importantes con temas



nuevos dentro de las líneas ya marcadas en la etapa anterior: colaboraciones didácticas, formación religiosa, pedagogía social... Se advierte en todos ellos la inquietud de la época de defensa de la fe frente al laicismo, del feminismo frente a la postergación de la mujer, de dignificar a quienes educaban en las aulas instando a una formación integral de las maestras en un tiempo de interesantes estímulos culturales.

En octubre de 1921 se inicia una tercera época al asumir como cabecera *Boletín de la Institución Teresiana*, con continuidad de algunas secciones, desaparición de otras, y el inicio de nuevas: galería de retratos, avances científicos o arte. Encontramos noticias sobre las actividades que realizan las Academias en las distintas ciudades, informaciones de las disposiciones legales de instrucción pública que aprueban las autoridades ministeriales, sobre la vida de las asociaciones de Antiguas Alumnas, y Cooperadoras de la Institución Teresiana, etc.⁶⁷⁵.



Desde el curso 1944 se llamará *Revista de la Institución Teresiana*, y se transforma en *Revista. Ensayo, Crítica, Información*, a partir de febrero de 1963. En esta etapa el objetivo de la revista es rebasar el ámbito exclusivamente educativo y hacerse un espacio en los medios de comunicación y el mundo cultural español. En 1966 varía mínimamente su cabecera por *“Revista. Ensayo-Crítica-Actualidad”*.

⁶⁷⁵ Cfr. FLECHA GARCÍA, Consuelo (2010): “Del Boletín de la Academia de Linares a la Revista CRÍTICA (1913-2008)”, en MUÑOZ, Ana María y Ballarín, Pilar (edas.): *Mujeres y libros. Homenaje a la profesora Dña. Isabel de Torres Ramírez*. Granada: Publicaciones Universidad de Granada, pp. 59-81.

Consolidada la publicación, en 1972 pasa a denominarse con una única palabra: *Crítica*. Continúa siendo una revista reflexiva, de periodismo de interpretación, que no esquiva las cuestiones más polémicas aportando datos y criterios con profesionalidad, fiel a su origen de servicio a la educación, a la cultura y a un humanismo cristiano de características povedanas.



Actualmente, desde el año 2000, la revista es de carácter monográfico, mensual, con artículos de análisis, opinión, experiencias, reportajes y entrevistas en torno a un tema de interés general. Incluyendo además una amplia sección de actualidad cultural con críticas de arte, exposiciones, libros, cine, teatro y televisión.

Las variaciones experimentadas en el formato, la extensión, periodicidad, temática, diversidad de secciones e, incluso, el cambio de nombre nos muestran el dinamismo y la proyección de futuro de aquel Boletín nacido en Linares hace más de una siglo⁶⁷⁶.

8.2. FINALIDAD DE COMUNICAR Y DE FORMAR

Poveda quiere afianzar las Academias para mujeres estudiantes, y ya en las primeras profesoras encuentra respuesta pronta e inteligente. Una vez creada la de Linares así como el Centro Pedagógico de esa misma ciudad, entre sus proyectos inmediatos pasa a ocupar el primer lugar la publicación de un *Boletín* semanal, en el que profesoras y alumnas de las Academias de Oviedo y Linares, incluso él mismo que algunas veces firmaba sus escritos con seudónimos como “Fermín de Bética” o “Un maestro”, puedan dar expresión al ideario pedagógico y humano que había de configurar los nuevos centros.

⁶⁷⁶ Se han consultado todos los ejemplares en el Archivo Histórico de la Institución Teresiana en Jaén (AHIT en Jaén).

Pues Poveda, como ocurre en el primer tercio del siglo XX con muchos pedagogos creyentes y no creyentes, confiere destacada importancia a la prensa, de forma que en sus centros pedagógicos no faltaba una “redacción” de donde salían revistas, periódicos y libros. Una de las notas de avanzada del quehacer povedano es cómo utiliza los medios de comunicación para plantear sus acciones. La cultura mediática es un hecho hoy incuestionable; nadie pone en duda el alcance de los medios de comunicación en la actualidad, pero no todo el mundo lo veía así entonces.

El interés de Pedro Poveda por el *Boletín* y su empeño tenaz para mantenerlo y mejorarlo se entiende mejor en este marco más amplio; en su convencimiento de la influencia trascendental de la prensa. Él aprovechó este medio en el campo que le correspondía, la educación. Cuando tenía que decir algo, lo escribía, lo publicaba –normalmente en folletos de fácil distribución-, y lo hacía llegar a las personas e instituciones que consideraba claves en lo que proponía, solicitando además su opinión sobre ello.

Para iniciar en 1913 el *Boletín*, se pone al habla con las profesoras que colaboraban ya en la Academia de Linares. Son maestras de enseñanza primaria, jóvenes valiosas, algunas ejerciendo también en escuelas públicas y privadas. Entre ellas figuran las ya citadas: M^a Jesús Invernón, Expectación García, Ana Negrillo, Dolores García Durán, Antonia Pastor y Mercedes Pereira⁶⁷⁷. Ellas serían las primeras colaboradoras y redactoras del *Boletín de la Academia de Santa Teresa de Jesús*, junto a la directora del mismo, la maestra, escritora y poetisa Araceli Bailón. De autoría mayoritariamente femenina, encontramos en sus páginas colaboraciones de Carmen Arteaga Hervele⁶⁷⁸, Aurea Galindo y Ortega⁶⁷⁹, la maestra nacional M^a Expectación García Pérez, la publicista María de Echarri o Carmen España.

El *Boletín*, tanto al hacer el relato de la vida y desarrollo de los Centros como en los trabajos de sus colaboradoras, aborda con un talante renovado los temas pedagógicos, sociales, feministas, etc.; y, sobre todo, a través de las

⁶⁷⁷ VELÁZQUEZ, Flavia Paz (1996): *Las Academias. Cuadernos biográficos Pedro Poveda*, núm. 5, Op. Cit. p. 28.

⁶⁷⁸ Carmen Arteaga fue una de las 51 alumnas mayores que se preparaba de ingreso y primer año de Magisterio en la Academia y que llegaría a ser catedrática de Literatura de Instituto de Segunda Enseñanza una vez finalizada la licenciatura y defendido el Doctorado.

⁶⁷⁹ Aurea Galindo fue una poetisa malagueña que ya del 1877 a 1880 escribe en la revista de su ciudad *Ecos de Juventud*; *Museo* y en *Málaga*, y en 1919 en la madrileña revista *Cervantes*.

orientaciones formativas que traza Poveda, irá haciendo avanzar la reflexión técnica sobre la modalidad pedagógica de las Academias de Santa Teresa y se definirán los rasgos del estilo teresiano que habían de caracterizar a alumnas y colaboradoras.

Lo mismo llega a la redacción del *Boletín* la crónica entusiasta de las normalistas de Jaén, que la de las obreras de Linares dando cuenta de sus clases nocturnas. Forma parte del clima familiar en el que se educa, el contar con la participación de las alumnas, según sus posibilidades. Desea que se intercambien las experiencias de cada Academia y que, sintetizando en sus ingenuas crónicas la "teoría" de las Academias, caigan en la cuenta de los objetivos y del estilo de la educación que en ellas se intentaba llevar. Así, las cartas al *Boletín* de la cronista de Jaén se convierten, paulatinamente, en resumen de las líneas educativas del pedagogo Pedro Poveda.

El *Boletín de la Academia de Santa Teresa de Jesús* escrito en Linares, sencillez, con sus ocho páginas semanales y el encuadernable, servía de plataforma para publicar algunos de los escritos de Poveda con los que impulsar y orientar la acción educativa y cultural que iniciada apenas dos años antes. Concebido como lazo de unión y de comunicación de toda la obra de Poveda es, según Ana M^a López Díaz-Otazu, "*el mejor arsenal para conocer sus experiencias pedagógicas y sociales, todas ellas caracterizadas por un empeño notorio en cuanto a la promoción de personas*"⁶⁸⁰. En él aparecen reflejados los problemas de la educación, del pensamiento y de la cultura del primer tercio de siglo, así como el testimonio de una presencia crecientemente activa de las mujeres. Su valor estaba, no sólo en ser instrumento de formación para un grupo, sino en manifestar un estilo comprometido con ideas y con valores.

En las páginas del *Boletín* encontraron cabida textos de personalidades nacionales y extranjeras como los del clérigo francés Henry Bolo sobre la instrucción femenina⁶⁸¹. Y así, al lado de un artículo de Yanguas Messía, por entonces catedrático de la Universidad de Valladolid, encontramos la sencilla colaboración de una normalista de provincias, o el tono vibrante de una alumna de la Escuela Superior del Magisterio. Del mismo modo sorprende el vigor, la libertad y

⁶⁸⁰ LÓPEZ DÍAZ-OTAZU, Ana María (1974): "Pedro Poveda y la promoción de la mujer", en *Eidos* núms. 39-40, Op. Cit. p. 168.

⁶⁸¹ Bolo, Mons. Henry (1913): "Instrucción femenina" en *Boletín de la Academia de Santa Teresa de Jesús* núm.3, 19-X, pp. 1 y 2; (1913): "Instrucción femenina" en *Ídem* núm. 4, 26-X, pp. 2-3; (1914): "Instrucción femenina" en *Ídem* núm. 15, 11-I, pp. 4-5.

hasta el tono polémico de muchos de sus artículos, como el del Padre Agustino Laurentino Álvarez⁶⁸².

Los temas que se tratan en sus artículos son de una gran amplitud pues encontramos desde los que nos cuestionan acerca de la necesidad de trabajar en favor de la cultura popular de las obreras, hasta los de temas filosóficos referentes a la visión antropológica de la mujer, o los que explicaban con documentación erudita y finalidad didáctica cuestiones científicas de interés⁶⁸³; sin desdeñar, una crónica familiar o una sencilla bibliografía orientadora.

Los temas sobre la educación femenina son numerosos y variados como los escritos por el Padre Manjón⁶⁸⁴, Pilar Velasco Aranz⁶⁸⁵, o Carmen Arteaga⁶⁸⁶, así como los que se refieren al trabajo de la mujer en el hogar reseñado por Juana Fernández Alonso⁶⁸⁷, a la pedagogía social y a los problemas de una pedagogía política apuntados por Suceso Luengo⁶⁸⁸. Algunos que entonces podrían ser considerados avanzados, como el de Josefina Cuenca: *"La mujer compañera del*

⁶⁸² ÁLVAREZ, Laurentino (1919): "Alma femenina", en *Boletín de las Academias Teresianas*, núm. 52, pp. 991-993; (1920): "Alma femenina" en Ídem, núm. 68, pp. 281-285, y (1921): "Alma femenina" en Ídem, núm. 75, pp. 442-447.

⁶⁸³ MARCO STIEFEL, Berta y CABEZAS ESTEBAN, María del Carmen (2014): "La ciencia en los Boletines de las Academias de Santa Teresa (años 1913 a 1936)", en ROSIQUE NAVARRO, Francisca (ed.): *Historia de la Institución Teresiana*, Op. Cit., pp.397-416.

⁶⁸⁴ MANJÓN, Padre (1913): "Imitemos: Para niños o para niñas", en *Boletín de la Academia de Santa Teresa de Jesús*, núm. 2, 12-X.

⁶⁸⁵ VELAZCO ARANAZ, Pilar (1913): "La educación femenina: sus varios aspectos; sus beneficios", en *Boletín de la Academia de Santa Teresa de Jesús*, núm. 13, 28-XII, pp. 1-3; (1914): "La educación femenina: sus varios aspectos; sus beneficios", en Ídem, núm. 14, 4-I, pp. 1-3; (1914): "Algunas ideas pedagógicas", en Ídem, núm. 26, 29-III, pp. 3-5.

⁶⁸⁶ ARTEAGA HERVELE, Carmen (1917): "Aptitud pedagógica de la mujer", en *Boletín de las Academias Teresianas*, núm. 18, 15-6, pp. 282-284.

⁶⁸⁷ FERNÁNDEZ ALONSO, Carmen (1914): "El trabajo de la mujer en el hogar" en *Boletín de la Academia de Santa Teresa de Jesús*, núm. 35, 31-V, pp. 3-4. Este artículo siguió publicándose sucesivamente con el mismo título en: Ídem (1914), núm. 37, 14-VI, pp. 3-5; Ídem (1914), núm. 39, 28-VI, pp. 3-4; Ídem (1914), "El trabajo de la mujer en el hogar como obra social", núm. 42, 19-VII, pp.4-5. Igualmente su continuación se haría en: Ídem (1914), núm. 44, 2-VIII, pp.4-5; Ídem (1914), núm. 47, pp. 4-5 y Ídem (1914), núm. 48, 30-VIII, pp. 5-6.

⁶⁸⁸ LUENGO DE LA FIGUERA, Suceso (1915): "Pedagogía Social" Conferencia dada en la "Sociedad de Ciencias de Málaga", en *Boletín de la Academia de Santa Teresa de Jesús*, núm. 71, 7-II, pp. 5-6. La continuación de este artículo con el mismo título se siguió publicando en: Ídem (1915), núm. 72, 14-II, pp. 5-6; Ídem (1915), núm. 73, 21-II, pp. 5-6; Ídem (1915), núm. 74, 28-II, pp. 5-6; Ídem (1915), núm. 76, 14-III, pp. 5-7; Ídem (1915), núm. 77, 21-III, pp. 4-6; Ídem (1915) núm. 85, 18-V, pp.5-6; Ídem (1915), núm. 86, 23-V, pp. 4-6; Ídem (1915), núm. 87, 30-V, pp. 6-7, en *Boletín de las Academias Teresianas* (1919), núm. 88, 6-VI, pp.5-6.

hombre"⁶⁸⁹ o el de Isabel del Castillo: *"El trabajo de la mujer"*⁶⁹⁰ que ocupan amplio espacio en el *Boletín*, lo mismo que las cuestiones que se refieren al desenvolvimiento de las Asociaciones femeninas católicas.

En el campo social destaca la firma de María de Echarri⁶⁹¹, comprometida con los problemas laborales femeninos, y muy interesada en alentar la toma de conciencia sobre la función social del ejercicio del Magisterio. Desde muy joven esta escritora puso su persona y su pluma al servicio de la gente obrera, de la mujer obrera en especial, motivado por sus claras convicciones éticas y católicas. De ahí que su prolífica actividad la desarrollara desde ámbitos públicos, tanto políticos como eclesiales, pero siempre en la línea de concienciar a la sociedad acerca de las cuestiones candentes que afectaban a las mujeres.

Con el tiempo, ella misma daría su opinión sobre el *Boletín* refiriéndose en estos términos:

*"La revista desde su fundación es un oído sensible para los problemas de la educación, del pensamiento y de la cultura, y de reflexión para situarlos en un contexto que no arriesgue los valores del espíritu, sino que los potencie; para que los hombres y el mundo consigan niveles nuevos de perfeccionamiento, de inquietud por la renovación pedagógica; de presencia madrugadora en el siglo de la promoción de la mujer, bien recordando a Dupanloup, o reseñando las publicaciones femeninas y hasta no evitando la imaginación en el apunte de una manos"*⁶⁹².

La fuerza del movimiento impulsado por Poveda no pasó desapercibida a quienes tomaron contacto con él. *El Boletín* recoge numerosos testimonios que perfilan la fisonomía de un ambiente renovador en los contextos católicos del momento y el pulso feminista que en él latía⁶⁹³. En este orden, sobresale de una

⁶⁸⁹ CUENCA, Josefina (1918): "La mujer compañera del hombre" en *Boletín de las Academias Teresianas*, núm. 38, 15-IV, pp. 602-604.

⁶⁹⁰ CASTILLO, Isabel del (1919): "El trabajo de la mujer" en: *Boletín de las Academias Teresianas* núm. 51, febrero, pp. 951-955; *Ídem* núm. 52, marzo, pp. 983-988; *Ídem* núm. 53, abril, pp. 1016-1021.

⁶⁹¹ María de Echarri fue la primera voz femenina que se dejó oír en Las Semanas Sociales españolas. Mantuvo amistad con Poveda desde los años de Covadonga y fue su gran colaborador en la atención a los débiles y necesitados.

⁶⁹² Documento manuscrito consultado en el Archivo Histórico de la Institución Teresiana en Jaén.

⁶⁹³ "La solución de Jaén", artículo publicado por el periódico local *Regeneración* en el que

manera especial el sentido de responsabilidad personal despertado respecto de un tema relevante: la promoción de la mujer se presenta como una tarea de mujeres; y son mujeres las que expresan sus puntos de vista.

Era entonces una novedad sobresaliente que mujeres cultas, estudiosas, conocedoras de temas científicos, literarios y artísticos, plasmaran en una publicación pequeños ensayos y análisis personales de la realidad que estaban observando. Hay que considerar que tomaban la palabra para expresar su saber, sus opiniones y sus puntos de vista en la España de principios del siglo XX, cuando las mujeres aún eran consideradas en la mentalidad colectiva como sujetos de segunda categoría en los asuntos y actividades de carácter público.

Capítulo 9. LAS MAESTRAS ALUMNAS DE LAS ACADEMIAS

El pedagogo Pedro Poveda observaba lo que estaba sucediendo y miraba a su alrededor antes y después de poner en marcha sus iniciativas. Y era muy consciente de la resonancia que alcanzaba cualquier tema relacionado con la enseñanza:

*"Quien esté al tanto del movimiento pedagógico habrá de confesar que nunca se conoció en España la efervescencia que ahora se nota en los maestros, ni el entusiasmo con que ahora se preocupa de la primera enseñanza y del profesorado la prensa. [...] Yo deduzco que hay que tomar en serio el asunto y estudiarlo con interés [...] Hasta ahora hemos atravesado la época de preparación, que es precedente necesario, y actualmente nos encontramos en el momento crítico"*⁶⁹⁴.

Cuando se escribían estas líneas ya funcionaban en varias ciudades las Academias Teresianas dedicadas a la formación de maestras, al considerar que ésta era la base más firme para afrontar en "el momento crítico" por el que estaba pasando la instrucción pública, con un aumento del número de escuelas, con la ampliación de los años de escolaridad, en medio de debates sobre la orientación de los contenidos e intentando cambios en las metodologías y recursos didácticos. De cómo fuera la preparación inicial y permanente del magisterio dependerían en gran parte los resultados obtenidos.

La creación paulatina y constante de Escuelas públicas para niñas en las primeras décadas del siglo XX, permitió la incorporación de un amplio número de mujeres al ejercicio del magisterio, una profesión que les ofrecía una nueva plataforma de presencia social y un medio de ganarse la vida. Los estudios en las Escuelas Normales fueron catalizadores de un paulatino proceso de acceso a los diferentes niveles del sistema educativo, posibilitando la llegada creciente de mujeres jóvenes a la docencia en la enseñanza primaria y el aumento, de forma progresiva, de su presencia en otros centros de formación superior.

⁶⁹⁴ POVEDA CASTROVERDE, Pedro: "Alrededor de un proyecto" en GALINO CARRILLO, Ángeles (1964): *Itinerario pedagógico*, Op. Cit. pp. 177-178.

Este horizonte de mayor cultura y de un trabajo remunerado para la población femenina de las clases medias, se traduce en las Academias en programas formativos que preparaban para su actuación como profesionales a las mujeres que acuden a ellas. De hecho, muchas de las se formaron en las Academias llegando a desempeñar una valiosa y significativa labor con su práctica docente dentro del sistema educativo. En esos Centros eran formadas tanto para ejercer la docencia en toda clase de escuelas primarias, -estatales o privadas (bien de la Iglesia, de otras asociaciones y también particulares), rurales o urbanas-, en Institutos y Colegios de Segunda Enseñanza y en otras responsabilidades como el profesorado de Escuelas Normales y la Inspección de Primera Enseñanza; igualmente para el ejercicio de distintas profesiones a medida en que éstas se fueron abriendo a las mujeres.

Ha sido habitual relacionar directamente el concepto de mujer enseñante con mujer maestra, sin pararse a pensar que son diferentes los niveles de enseñanza en los que las mujeres fueron adentrándose en el primer tercio del siglo XX en el campo de la docencia, y que son distintas las modalidades docentes en que se ha materializado su labor educadora: Maestras e Inspectoras de primera enseñanza, profesoras de Escuela Normal, profesoras de centros de Segunda Enseñanza -Bachillerato, Perito Mercantil, Escuelas de Dibujo, Conservatorios de Música, etc.- Directoras de Centros, Profesoras de Universidad⁶⁹⁵.

María del Mar del Pozo nos hace reflexionar sobre el concepto de maestra que se fue difundiendo desde que las mujeres se incorporaron a la enseñanza. Dice esta catedrática de historia de la educación que *"se les percibió como "maestras naturales", por su condición de madres. Se las puso adornadas con una serie de cualidades, típicamente femeninas, que eran las más adecuadas para trabajar con la infancia: cariño, sensibilidad, paciencia, dulzura, intuición, y sobre todo amor a los niños"* ⁶⁹⁶. De esta forma se consolidó la percepción de que enseñar y educar era algo que surgía naturalmente, que no necesitaba ser aprendido.

⁶⁹⁵ FLECHA GARCÍA, Consuelo (2000): "Profesoras y alumnas en los Institutos de Segunda Enseñanza. 1910-1940". Op. Cit., pp. 269-294. ÍDEM (2010): "Profesoras en la Universidad. El tránsito de las pioneras en España". *Arenal*, Vol. 17, Núm. 2, pp. 255-297.

⁶⁹⁶ POZO ANDRÉS, María del Mar del (1966): "La mujer como profesional de la educación" en *Vela Mayor*. Madrid, Anaya. Año III, núm.9, p. 37. Otros muchos estudios han subrayado esta misma imagen; entre ellos la obra de San Román, Sonsoles (1988): *Las primeras maestras*, Barcelona, Ariel, p. 256.

Pedro Poveda alude a la bondad que debía caracterizar a las maestras: *"Parece que si alguna persona necesita ser buena es la maestra. ¿En qué os habéis de ocupar toda vuestra vida? ¿No será toda ella un no interrumpido ejercicio de bondad?"* ⁶⁹⁷. Sin embargo, para él la intervención educadora es una acción específica que pertenece, y no puede menos de pertenecer, a ese género de acciones realizadas necesariamente en favor de otras personas, en la que se entrecruzan sí cuidado y relación, pero desde luego crecimiento personal y transmisión de cultura.

Las Academias dieron su fruto; las jóvenes formadas en la pedagogía povedana, con gusto por el estudio, vocación educadora, laboriosidad, respeto y honradez, salieron a ejercer su magisterio en los distintos puestos a los que se fueron incorporando. En una buena parte a escuelas de la entonces mayoritaria España rural, a pueblos a los que fueron destinadas después de aprobar una oposición para la que se habían preparado con esfuerzo. A algunas de estas nos vamos a referir en el presente capítulo; a maestras vocacionadas que, no sin múltiples dificultades, pudieron realizar una labor pedagógica innovadora y eficaz para sus alumnas.

Aunque en opinión expresada hace varias décadas por Agustín Escolano Benito, *"el maestro es un intermediario entre la ignorancia y la cultura, entre la infancia y los adultos, entre el pasado y el futuro, entre la escuela y la sociedad... Para cumplir con estas funciones no se exigieron nunca, al menos en los niveles elementales grandes acreditaciones"* ⁶⁹⁸, estas maestras formadas en el ambiente de las Academias llevaban otro bagaje, el recomendado por el pedagogo Poveda:

"Vosotras, las que pertenecéis a la Academia de Santa Teresa, debéis profesar una filosofía contraria (...) Estudiad mucho la vida de los grandes pedagogos, de los que se sacrificaron por el bien, la educación y cultura de la humanidad, y quedaréis convencidas de que haciendo es como se progresa y como se dispensa el bien (...) Pensad mucho, hablad lo necesario, trabajad cuanto se pueda" ⁶⁹⁹.

⁶⁹⁷ POVEDA CASTROVERDE, Pedro: *"Consejos a profesoras y alumnas"* en GALINO CARRILLO, Ángeles (1964): *Itinerario Pedagógico*, Op. Cit. p. 256.

⁶⁹⁸ ESCOLANO BENITO, Agustín (1966): *"Maestros de ayer, maestros del futuro"* en *Vela Mayor*. Madrid, Anaya. Año III, núm. 9, p. 41.

⁶⁹⁹ POVEDA CASTROVERDE, Pedro: *"Consejos a profesoras y alumnas"*, en GALINO CARRILLO, Ángeles (1964): *Itinerario pedagógico*. Op. Cit. p. 257.

Las maestras eran entonces, en muchos casos, una especie de misioneras llenas de ilusión y de ganas de transformar lo que encontraban en la escuela y el entorno al que habían sido destinadas. Su estilo, su comportamiento, sus opiniones, eran una referencia muy observada en los pueblos, ya que la Escuela representaba casi el único foro de cultura en esos lugares. Así, cuando llegaban al pueblo y poco a poco conseguían adentrarse en la sociedad local, debían de ser conscientes de que sus habitantes esperaban más que una maestra; que, en realidad, también depositaban en ellas la esperanza de respuesta a muchas de sus necesidades e inquietudes. Deseaban una interlocutora que les aconsejara en asuntos de los que tenían menos conocimiento y experiencia, confiando en la autoridad de quienes habían estudiado; un bien muy admirado por quienes, todavía en las décadas de principios del siglo XX, no habían podido ir a la escuela y creían que la maestra sería capaz de ayudarles en todo. De esta forma se convertían, a medida que ganaban la confianza de la población, en alguien a quien se consultaba, se pedía orientación, apoyo, etc.

Padres y madres se fiaban de lo que realizaban con sus hijos e hijas en las aulas, todo eso que ellos mismos no habían podido conseguir por falta de oportunidades. Observando estas circunstancias aquellas mujeres se daban cuenta que eran maestras incluso fuera de la escuela, ya que cada una de ellas, con su forma de ser y de actuar, transmitía una serie de pautas de conducta y de valores que orientaban, y hasta condicionaban, el comportamiento de los demás. Tal vez aquí residía la grandeza y el riesgo de esta profesión y, de ahí, la inquietud en las Academias Teresianas de formar maestras íntegras, cultas y con una gran solidez humana.

Para la maestra novel, si bien era importante la actuación dentro de la escuela, en igual medida lo era cualquier iniciativa que realizara fuera de ella, pues se consideraba fundamental integrarse en el pueblo, conocer sus vivencias, sus costumbres, sus problemas y, contando con esa realidad, educar. Actitud que implicaba marcarse objetivos más amplios que la sola instrucción, ir más allá de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en las aulas.

Hemos podido tener la impresión de que en determinados momentos el magisterio se ha concebido simplemente como una profesión más que como una vocación; pero, aún en ese caso, como opinaba hace años Elvira Ontañón Sánchez-Arbós, profesora del *Colegio Estudio* de Madrid:

*"Al menos es imprescindible que se tenga afición, interés, curiosidad. Jamás indiferencia, hastío o fastidio hacia la tarea docente. Los niños y adolescentes son un tesoro en potencia, rodeado de atractivos, pero también son inestables, imprevisibles, no siempre fáciles; y si al maestro no le atraen ni le divierten, si ellos no se sienten entendidos, queridos y respetados, la comunicación no se establece y la labor educativa no es posible"*⁷⁰⁰.

Con mayor o menor implicación personal, el camino del educar al enseñar, y del enseñar al educar, ha seguido distintas y cambiantes trayectorias. De ahí el énfasis que se ha dado bien a uno, bien a otro. Recojo la afirmación de Josefina Aldecoa, que en 1959 fundó en Madrid el *Colegio Estilo* y fue su directora durante muchos años, acerca de que la misión del maestro si bien es educar, es también otras muchas cosas: *"Su papel es mucho más importante; es abrir los ojos al niño y desvelarle nuevos conocimientos a través de una enseñanza activa, viva y alegre. Es encender curiosidades y despertar imaginación"*⁷⁰¹.

La maestra, el maestro, ha de ser consciente de que nunca termina de aprender a serlo; que, en cada paso de la actuación profesional, debe descubrir cosas nuevas; que el camino de la educación comienza pero no finaliza y que todos somos protagonistas de una tarea que se va construyendo en cada momento. El mundo de la enseñanza es complejo, pero a la vez profundamente cautivador y atrayente. Se descubre que cada jornada escolar aporta nuevos logros, junto a renovados problemas.

Ser maestro o maestra, y aprender a serlo, es como empezar el camino hacia el futuro. Supone ayudar a las generaciones jóvenes a desarrollarse, a formarse y a ser felices. Es como si se estuvieran plantando esas semillas que germinarán un día y de las que, en cierta medida, dependerá el nacimiento de otras "plantas" nuevas. Ser profesionales que buscan y ayudan a buscar la verdad, que procuran la efectividad en su trabajo, que son críticos consigo mismos y mejoran sus conocimientos y su competencia profesional.

⁷⁰⁰ ONTAÑÓN SÁNCHEZ-ARBÓS, Elvira (1966): "La vida en la escuela" en *Vela Mayor*, Año III, núm. 9, Madrid, Anaya, pp. 54-56.

⁷⁰¹ Entrevista realizada por GARCIA NOVELL, Francisco a Josefina Aldecoa en 1995, en *Vela Mayor*. Año II. núm. 7, Madrid, Anaya, p. 47.

9.1. ANÁLISIS PROTOEMPÍRICO DE LA ACTIVIDAD DE LAS ACADEMIAS

En este apartado incluimos una relación nominal de las maestras, cuyos nombres hemos localizado, que se formaron en las Academias de Santa Teresa de Jesús de Linares, Jaén y La Carolina, objeto de nuestro estudio. Son muchas las que empezaron los estudios pero, que por distintos motivos, no todas llegaron a finalizar la carrera.

El siguiente listado se ha construido a partir de los datos recogidos en el *Archivo Histórico de la Institución Teresiana* de Madrid. Inicialmente se localizaron 794 registros de alumnas de las Academias de Linares, Jaén y la Carolina, campo de nuestra investigación. Tras una primera revisión, nos quedamos con las 331 alumnas que cursaron magisterio y tenían la filiación completa; de éstas, fueron apartadas otras 70, por faltarles algún parámetro a comprobar de los que nos habíamos propuesto en los expedientes del *Archivo de la Escuela Normal de Maestras* de Jaén, en el *Archivo Provincial* de Jaén, y en el *Archivo General de la Administración* de Alcalá de Henares (A.G.A.). Archivos en los que han sido revisados tanto los expedientes personales, como los académicos y de depuración en el caso que los tuvieran⁷⁰². La muestra se quedó finalmente en 261 alumnas que cursaron Magisterio y les fue expedido el título académico correspondiente. De esta muestra total, 46 eran de la Academia de Linares y 12 de la de La Carolina; las 163 restantes estuvieron en la Academia de Santa Teresa de Jesús de Jaén, 87 de ellas externas.

Las chicas que vivían en Jaén, privadas durante años de la posibilidad de acceder a los estudios de Magisterio en su provincia natal, en cuanto la Escuela Normal empezó a funcionar, se matricularon en gran número, no siempre para llegar a ejercer la carrera docente, sino también por el hecho de ser el único centro en donde podían adquirir una formación más amplia de la recibida en las aulas de enseñanza primaria. Algunas jóvenes de familias acomodadas cursaron la carrera

⁷⁰² De la muestra última de 261 expedientes revisados, hemos encontrados 118 de depuración en el A.G.A.

de Magisterio más bien como pasatiempo, pues como ya hemos apuntado y más tarde se comprobará, no todas ejercieron después la carrera.

Sin embargo, muchas otras de la clase media sí que se matricularon por vocación y por el conocimiento de cómo las profesoras del centro desarrollaban sus actividades docentes en un clima de orden, de disciplina, de iniciativa y de creatividad. María Isabel Sancho⁷⁰³ nos recuerda que la tardía aparición de la Escuela Normal femenina en Jaén hizo que alumnas recién terminadas de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, *“profesoras jóvenes y deseosas de demostrar sus conocimientos y su valía”*, eligieron Jaén como punto de partida esperando otros destinos; y las que permanecieron, transmitieron su saber marcando el camino a futuras generaciones.

En el caso de nuestro listado, eran chicas de la capital y de los pueblos de la provincia que dejaban sus casas para venir a la Academia-Internado Teresiano a estudiar, muchas veces con gran esfuerzo por parte de sus familias. Sirva como ejemplo que de las 46 alumnas de Linares investigadas, 27 estudiaron con beca y 19 con media beca.

Una vez obtenido el título con apreciable ánimo en cuanto a estudio y dedicación, la mayoría ejercieron en la enseñanza pública, como veremos más adelante, bien con plaza fija o como interinas.

Para nuestro objetivo, y posterior revisión de los expedientes, hemos investigado a aquellas alumnas de magisterio de las Academias que les fue expedido el correspondiente Título de Maestra de Primera Enseñanza; datos que refleja la Tabla IV.

Tabla IV. Alumnas de las Academias Teresianas de Jaén con Título de Maestra

Apellidos, Nombre	Títulos		Expedición		Plan de Estudios	Años de matrícula
	M.P.E	Otros	Lugar	Fecha		
Aguilar Ponce, María	x	M.P.E.S.	Jaén	5/1916	1903	1907-1916
Ahumada Fuentes, Ana	x		Jaén	12/1919	1914	1915-1919
Alcalá-Zamora Campos Rosa.	x		Jaén	10/1931	1914	1925-1931
Alcázar Anguita, M. Magdalena	x		Jaén	10/1923	1914	1921-1923
Alcázar Troyano, Mercedes	x		Jaén	2/1924	1914	1919-1923
Algarra Ogalla, Clotilde	x		Jaén	7/1932	1914	1925-1929
Almagro Rodríguez, Consuelo	x		Jaén	11/1924	1914	1917-1922

⁷⁰³ SANCHO RODRÍGUEZ, María Isabel (1999): *La escuela Normal de Jaén, 1843-1940*. Op. Cit., p. 887.

Apellidos, Nombre	Títulos		Expedición		Plan de Estudios	Años de matrícula
	M.P.E	Otros	Lugar	Fecha		
Altuna Bengoechea, Manuela	x		Jaén	11/1918	1914	1914-1918
Álvarez Rodríguez, Herminia	x		Jaén	1/1936	1931	1931-1935
Amador López, Inés	x		Jaén	9/1930	1914	1925-1929
Aparicio Moreno, Consuelo	x		Jaén	3/1928	1914	1922-1925
Aparicio Moreno, Filomena	x		Jaén	9/1924	1914	1916-1920
Arboledas López, Catalina	x		Jaén	5/1931	1914	1924-1928
Arjona Gámez, Carmen	x		Jaén	6/1926	1914	1920-1924
Arjona Sánchez, Juliana	x		Jaén	12/1931	1914	1926-1930
Arrebola Linares, Genoveva	x		Jaén	10/1927	1914	1923-1927
Arteaga Hervelé, Carmen	x	x ⁷⁰⁴	Málaga	11/1920	1903	1913-1916
Azañón Segura, Jacinta	x		Jaén	4/1929	1914	1924-1928
Azaustre Urbán, M ^a Josefa	x		Jaén	4/1917	1903	1911-1917
Barbero Clemente, Isabel	x		Jaén	6/1926	1914	1922-1925
Bautista Tirado, Josefa	x		Jaén	9/1922	1914	1918-1921
Berenguel Pascual, Angelina	x		Jaén	3/1931	1914	1923-1927
Blasco Aparicio, Rosario	x	Bachiller	Jaén	8/1929	1914	1927-1929
Blázquez Segura, Concepción	x		Jaén	5/1932	1914	1926-1930
Brandi Gámez, Juana	x		Jaén	9/1931	1914	1921-1925
Bueno González, Aurora	x		Jaén	2/1927	1914	1921-1924
Caballer Solís, Sinforsosa	x		Jaén	2/1923	1914	1914-1922
Cabrero Ruiz, Catalina	x		Jaén	10/1928	1914	1916-1919
Camacho Bellón, Alejandra	x		Jaén	8/1928	1914	1923-1927
Campos de la Rosa, Adela	x		Jaén	7/1927	1914	1921-1925
Cantos Huertas, Apolonia	x	Bachiller	Jaén	2/1924	1914	1921-1925
Caño Martínez, Concepción	x		Jaén	10/1933	1914	1925-1929
Cañones López, Ana Catalina	x		Jaén	8/1928	1914	1924-1928
Caracuel Torres, Antonia	x		Jaén	12/1920	1914	1916-1919
Carbajo de Prat, María	x	x ⁷⁰⁵	Jaén	6/1928	1914	1923-1927
Carmona Mateos, Francisca	x		Jaén	4/1932	1914	1927-1931
Carretero Guevara, Margarita	x		Jaén	8/1931	1914	1925-1930
Casado Bernal, Dolores	x		Jaén	6/1927	1914	1923-1927
Casado Díaz, Rosa	x		Jaén	1/1919	1914	1914-1918
Casas Medina, Sebastiana	x		Jaén	11/1933	1914	1927-1933
Castellano Alonso, Josefa	x		Jaén	5/1917	1914	1914-1917
Castelló Llovera, Leonor	x		Jaén	5/1917	1914	1914-1917
Castillo Arista, Isabel del	x	M.P.E.S.	Madrid	10/1920	1914	1916-1919
Castillo Ochoa, Dolores del	x		Jaén	10/1919	1914	1915-1919
Castro Jurado, Natividad	x		Jaén	6/1929	1914	1925-19128
Cazabán Nager, Elvira	x		Jaén	9/1922	1914	1919-1922
Cerezo Godoy, Matilde	x		Jaén	11/1918	1914	1914-1918
Cerezo Cerezo, Carmen	x		Jaén	1/1933	1914	1928-1932
Cobo Rodríguez, Milagros	x		Jaén	7/1924	1914	1920-1924
Cobo Rodríguez, Dolores	x		Jaén	7/1924	1914	1920- 1924
Codes Martos, Luisa	x		Jaén	11/1933	1914	1923-1927
Cordero Zafra, Carmen	x		Jaén	9/1921	1914	1915-1921
Cortés Figueras, Isabel	x		Jaén	9/1921	1914	1915-1919
Cruz de los Ríos, Teresa de la	x		Jaén	12/1927	1914	1923-1927
Cruz Expósito, M. Inocencia	x		Jaén	10/1923	1914	1919-1923
Checa Linares, Tomasa	x	x ⁷⁰⁶	Málaga	7/1924	1914	1917-1921

⁷⁰⁴ Doctora en Ciencias Históricas en 1923

⁷⁰⁵ Profesora numeraria de Escuelas Normales

⁷⁰⁶ Ídem

Apellidos, Nombre	Títulos		Expedición		Plan de Estudios	Años de matrícula
	M.P.E	Otros	Lugar	Fecha		
Dacosta de Juan, Josefa	x		Jaén	10/1923	1914	1919-1923
Dacosta de Juan, Genoveva	x		Jaén	10/1923	1914	1920-1923
Damas Liébana, M ^a Rosa	x		Jaén	10/1930	1914	1924-1927
Delgado Gómez, Manuela	x		Jaén	10/1929	1914	1922-1926
Delgado Serrano, Dulce	x		Jaén	11/1931	1914	1923-1927
Díaz Lendínez M.	x		Jaén	5/1931	1914	1925-1930
Doblas González, Gloria	x		Jaén	4/1932	1914	1925-1929
Doña González, María	x		Jaén	5/1931	1914	1925-1929
Doña González, Mercedes	x		Jaén	2/1935	1931	1930-1934
Duro Joyanes, Julia	x	Bachiller	Jaén	3/1935	1931	1925-1927
Espejo Tortosa, M ^a Ángeles	x		Jaén	1/1931	1914	1921-1925
Espejo Tortosa, M ^a Teresa	x		Jaén	1/1931	1914	1919-1923
Estrella Estrella, Dolores	x		Jaén	9/1922	1914	1918-1922
Fantony García de Quesada, María	x		Jaén	6/1917	1914	1914-1917
Fantony García de Quesada, Carolina	x		Jaén	6/1917	1914	1913-1917
Felipe Blanco, Aurora	x		Córdoba	6/1917	1914	1913-1917
Fernández Díaz, Antonia	x	Bachiller	Jaén	3/1930	1914	1921-1925
Fernández Heredero, María	x	Bachiller	Jaén	2/1924	1914	1919-1923
Fernández de la Fuente, Isabel	x		Jaén	11/1931	1914	1921-1925
Fernández Martín, Lucía	x	Bachiller	Jaén	11/1922	1914	1917-1920
Fernández-Moya Sicilia, Daria	x	Bachiller	Jaén	10/1935	1914	1925-1930
Fernández Parra, Teodora	x		Jaén	12/1929	1914	1925-1929
Fradejas Sánchez, Paz	x		Jaén	1/1923	1914	1916-1920
Fuillerat González de la Mota, Dolores	x		Jaén	9/1922	1914	1918-1922
Gallego Alcázar, Máxima	x		Jaén	6/1923	1914	1916-1920
Gallego Marín, Olimpia	x		Jaén	11/1923	1914	1920-1923
Gámez Parra, Rosalía	x		Jaén	10/1933	1914	1925-1929
Gámez Parra, M ^a de la Cabeza	x		Jaén	10/1933	1914	1926-1930
Gámez Mendoza, Catalina	x		Jaén	8/1933	1914	1927-1931
García de Quesada, Fernanda	x		Jaén	2/1922	1914	1916-1921
García Martínez, Rafaela	x		Jaén	5/1931	1914	1920-1924
García Mengibar, Ana	x		Jaén	3/1930	1914	1923-1927
García Prados, Ana María	x		Jaén	3/1931	1914	1919-1923
García Pareja, Trinidad	x		Jaén	5/1931	1914	1924-1928
Garrido, Anguis, María	x		Jaén	7/1918	1914	1915-1918
Garrido Cuevas, Ángeles	x		Jaén	4/1932	1914	1923-1928
Godoy Velasco, Isabel	x		Jaén	9/1921	1914	1917-1921
Gómez Martínez, Amparo	x		Jaén	1/1925	1914	1920-1924
González Gómez-Pardo, Fra.	x		Jaén	10/1931	1914	1925-1929
González Osorio M ^a Antonia	x		Jaén	3/1923	1914	1918-1922
Guerrero Talaya, M ^a Pilar	x		Jaén	11/1932	1914	1924-1931
Hernández Fiestas, Ascensión	x		Jaén	9/1921	1914	1918-1921
Hernández Fiestas, Carmen	x		Jaén	11/1919	1914	1915-1919
Hernández Lastra, Matilde	x		Jaén	10/1933	1914	1928-1933
Hernández Lastra, Rita	x		Jaén	1/1922	1914	1917-1921
Hernández Martín, Ramona	x		Jaén	7/1924	1914	1920-1924
Hernández Sicilia, Carmen	x		Jaén	9/1921	1914	1917-1921
Herrera Martínez, Dolores	x		Jaén	3/1924	1914	1914-1918
Hervás Delicado, Antonia	x		Jaén	12/1930	1914	1925-1929
Hidalgo Garrido, Herminia	x		Jaén	3/1930	1914	1924-1929
Isaac Olaya, Micaela	x		Jaén	6/1926	1914	1917-1921
Jiménez Carrascosa, Ana M ^a	x		Jaén	11/1922	1914	1918-1922

Apellidos, Nombre	Títulos		Expedición		Plan de Estudios	Años de matrícula
	M.P.E	Otros	Lugar	Fecha		
Jiménez González, M ^a Antonia	x		Jaén	4/1928	1914	1921-1925
Jiménez Martínez, Manuela	x		Jaén	11/1932	1914	1926-1931
Jiménez Talavera, Trinidad	x		Jaén	7/1927	1914	1919-1924
Juan Anaya, María de la Cruz	x	Bachiller	Jaén	3/1920	1914	1915-1919
Labella García, Isabel	x	Bachiller	Jaén	10/1930	1914	1924-1927
Lara Robles, Rosa	x		Jaén	11/1921	1914	1917-1921
Latorre Sánchez, Petra	x		Jaén	7/1918	1914	1914-1918
León Hermoso, Asunción	x		Jaén	2/1923	1914	1918-1922
León Pizarro, M ^a Nieves	x		Jaén	5/1931	1914	1923-1927
Liébana Cejudo, Francisca	x		Jaén	5/1931	1914	1923-1927
Linde Contreras, Ángeles	x		Jaén	3/1921	1914	1915-1920
Linde Contreras, M ^a Teresa	x		Jaén	9/1920	1914	1915-1919
Linde Ureña, Amelia	x		Jaén	6/1927	1914	1922-1925
López Cruz, Capilla	x		Jaén	1/1919	1914	1914-1918
López Fe, Carmen	x		Jaén	5/1927	1914	1920-1924
López Jiménez, Ana	x		Jaén	11/1932	1914	1927-1931
López Vargas, Juana	x		Jaén	12/1926	1914	1921-1926
López Martín, Aurelia	x		Jaén	11/1922	1914	1916-1920
López Martínez, Teresa	x		Jaén	7/1929	1914	1920-1924
López Rodríguez, Luisa	x		Jaén	2/1930	1914	1924-1929
Lupiáñez Moral, Rosario	x		Jaén	5/1924	1914	1919-1923
Luzón Linde, Amelia	x		Jaén	6/1921	1914	1916-1919
Madrid Navarro, Mariana	x		Jaén	9/1917	1914	1914-1917
Maldonado Amaro, Prudencia	x		Jaén	6/1934	1914	1928-1933
Malo Albacete, Josefa	x		Jaén	2/1932	1914	1923-1930
Manzanares Pérez, Brígida	x		Jaén	7/1923	1914	1918-1922
Marco Labrador, Estrella	x		Jaén	12/1929	1914	1921-1925
Marín Cabrero, Rosa	x		Jaén	10/1930	1914	1921-1925
Marín Fernández, Magdalena	x		Jaén	8/1935	1931	1931-1935
Martín Beja, Encarnación	x		Jaén	11/1931	1914	1918-1922
Martínez Baeza, Dolores	x		Jaén	11/1940	1914	1932-1940
Martínez Palazón, Josefa	x		Jaén	6/1923	1914	1917-1922
Martínez Piña, Luisa	x		Jaén	2/1919	1914	1914-1918
Martínez Piña, Paz	x		Jaén	12/1932	1914	1920-1928
Maxía Zurita, Encarnación	x		Jaén	4/1923	1914	1917-1922
Merino Oya, Rosario	x		Jaén	1/1922	1914	1917-1921
Miguel Miguel, María de	x		Jaén	8/1919	1914	1915-1928
Molina Ávila, Carmen	x		Jaén	6/1921	1914	1916-1920
Molina Delgado, Dolores	x		Jaén	5/1933	1914	1928-1932
Molina Muñoz, Francisca	x		Jaén	11/1931	1914	1911-1917
Monereo Rico, Mercedes	x		Jaén	7/1927	1914	1922-1926
Monge Tortosa, Francisca	x		Jaén	7/1926	1914	1921-1925
Monge Tortosa, Josefa	x		Jaén	10/1932	1914	1927-1931
Monlleó Monlleó, Rosa	x		Jaén	6/1931	1914	1926-1930
Moral Vargas, Juliana del	x		Jaén	5/1932	1914	1927-1931
Morales Gámez, Dolores	x		Jaén	4/1932	1914	1925-1929
Morales Ramírez, Eladia	x		Jaén	9/1920	1914	1915-1919
Moreno Álvaro, Antonia	x		Jaén	2/1934	1914	1915-1919
Moreno Badiola, Ana	x		Jaén	7/1933	1914	1929-1933
Moreno Bravo, Teresa	x		Jaén	1/1935	1914	1924-1933
Moreno Ortega, Carmen	x		Jaén	11/1917	1914	1913-1917
Morente Quero, Aurora	x		Jaén	9/1923	1914	1918-1922
Morillas Burgos, Josefa	x		Jaén	4/1931	1914	1914-1928
Moya Arroyo, Concepción	x		Jaén	11/1926	1914	1922-1926
Moya Atienza, Dolores	x		Jaén	11/1920	1914	1916-1920

Apellidos, Nombre	Títulos		Expedición		Plan de Estudios	Años de matrícula
	M.P.E	Otros	Lugar	Fecha		
Moya Fernández, Isabel	x		Córdoba	6/1917	1914	1913-1917
Muela Larrubia, María	x		Jaén	6/1921	1914	1916-1920
Muñoz González, Ana Dolores	x		Jaén	5/1931	1914	1921-1926
Muñoz González, Rosario	x		Jaén	3/1932	1914	1928-1935
Nogales Martínez, Gloria	x		Jaén	7/1918	1914	1915-1918
Ochoa Caro, Manuela	x		Jaén	1/1920	1914	1913-1917
Olmedo Herranz, Magdalena	x	Bachiller	Jaén	10/1931	1914	1924-1930
Olmedo Herranz, Carmen	x	Bachiller	Jaén	10/1931	1914	1924-1930
Ortega Arrabal, Joaquina	x		Jaén	9/1931	1914	1926-1930
Ortega González, Caridad	x	Bachiller	Jaén	12/1933	1914	1930-1933
Ortega Mesa, Francisca	x		Jaén	2/1930	1914	1918-1922
Ortega Ortega, Juana Luisa	x		Jaén	4/1933	1914	1928-1932
Ortega Quesada, M ^a Antonia	x		Jaén	10/1924	1914	1920-1924
Palomino López, Dolores	x		Jaén	1/1924	1914	1915-1919
Parra Palomino, M ^a Josefa	x		Jaén	9/1933	1914	1929-1933
Pedrosa Marfil, Francisca	x		Jaén	12/1931	1914	1927-1930
Peinado Salazar, Isabel	x		Jaén	8/1931	1914	1926-1930
Pérez-Aranda Vilchez, Soledad	x		Jaén	11/1917	1914	1914-1917
Pérez Bellón, Amalia	x		Jaén	12/1929	1914	1920-1925
Pérez Bellón, Antonia	x		Jaén	1/1921	1914	1914-1918
Pérez Bellón, Carmen	x		Jaén	12/1931	1914	1926-1930
Pérez Bellón, Consuelo	x		Jaén	11/1931	1914	1925-1929
Pérez Bellón, M ^a Vicenta	x	Bachiller	Jaén	12/1932	1914	1923-1928
Pijuán Aubia, M ^a Asunción	x		Jaén	3/1930	1914	1925-1929
Piqueras Biedma, Concepción	x		Jaén	3/1930	1914	1924-1926
Piqueras Biedma, M ^a Vicenta	x	Bachiller	Jaén	6/1927	1914	1916-1921
Piqueras Gómez, Isabel	x		Jaén	9/1923	1914	1919-1922
Porcuna de la Fuente, Josefa	x		Jaén	11/1932	1914	1923-1928
Prat López, Mercedes	x		Jaén	3/1926	1914	1920-1924
Prieto Ceacero, Manuela	x		Jaén	5/1927	1914	1921-1926
Prieto Molina, Magdalena	x		Jaén	1/1924	1914	1915-1920
Prieto Palacios, Teresa	x		Jaén	9/1923	1914	1919-1923
Puerta Jorquera, Carmen de la	x		Jaén	5/1931	1914	1927-1930
Quel Merino, Francisca	x		Jaén	8/1933	1914	1929-1932
Ramírez Martos, Luisa	x		Jaén	12/1924	1914	1920-1924
Raúl Aguilera, Luz	x		Jaén	12/1931	1914	1925-1929
Redondo Fernández, Petra	x		Jaén	1/1928	1914	1922-1926
Regidor Monasterio, Modesta	x		Jaén	1/1923	1914	1918-1922
Río Sánchez, M ^a Tiscar del	x		Jaén	4/1932	1914	1927-1931
Rivero Baños, Linarejos	x		Jaén	4/1932	1914	1923-1928
Rodríguez Abadalejos, Asun.	x		Jaén	2/1930	1914	1916-1922
Rodríguez Álvarez, M ^a Josefa	x		Jaén	2/1935	1931	1931-1934
Rodríguez Jódar, Patrocinio	x		Jaén	6/1921	1914	1915-1920
Rodríguez López, Josefina	x		Jaén	5/1931	1914	1925-1929
Rodríguez Montalvo, Dolores	x		Jaén	6/1931	1914	1925-1930
Rodríguez Rodríguez, Asun.	x		Jaén	7/1931	1914	1925-1930
Rojas Gutierrez, Luisa	x		Jaén	7/1918	1914	1915-1918
Romero Álvarez, Elisa	x		Jaén	12/1932	1914	1927-1931
Romero Chamorro, Dolores	x		Jaén	5/1919	1914	1914-1918
Ruano Alcalá, Rosario	x		Jaén	5/1931	1914	1921-1925
Ruano García, Rosa	x		Jaén	1/1923	1914	1918-1922
Rubio Gila, Concepción	x		Jaén	8/1924	1914	1916-1920
Rubio Gila, Rafaela	x		Jaén	7/1918	1914	1914-1918
Ruiz Almazán, Dolores	x		Jaén	2/1918	1914	1914-1918
Ruiz Conde, Ana	x		Jaén	10/1933	1914	1926-1930

Apellidos, Nombre	Títulos		Expedición		Plan de Estudios	Años de matrícula
	M.P.E	Otros	Lugar	Fecha		
Ruiz Cózar, M ^a Josefa	x		Jaén	11/1922	1914	1915-1919
Ruiz Duro, Ana M	x		Jaén	4/1932	1914	1914-1918
Ruiz Escobar, Eulalia	x		Jaén	12/1920	1914	1916-1920
Ruiz García, Clemencia	x		Jaén	3/1919	1914	1915-1918
Ruiz Herrera, Carmen	x		Jaén	5/1931	1914	1923-1927
Ruiz Luque, Águeda	x		Jaén	7/1917	1914	1912-1917
Ruiz Moreno, Carmen	x		Jaén	11/1923	1914	1921-1918
Ruiz Ramírez, Rosaura	x		Jaén	4/1932	1914	1926-1930
Salas Valbuena, Marina	x		Jaén	7/1918	1914	1915-1918
Sánchez Bolívar, Elisa	x	Bachiller	Jaén	11/1923	1914	1921-1923
Sánchez Castillo, Ángeles	x		Jaén	5/1921	1914	1915-1918
Sánchez del Collado, Soledad	x		Jaén	12/1923	1914	1920-1923
Sánchez Expósito, Aurora	x		Jaén	7/1927	1914	1916-1920
Sánchez Giménez, Adoración	x		Jaén	6/1917	1914	1914-1917
Sánchez Horna, Antonia	x		Jaén	7/1927	1914	1922-1926
Sánchez Parrilla, Eugenia	x		Jaén	11/1920	1914	1916-1919
Sánchez Revest, Amparo	x		Jaén	10/1930	1914	1914-1920
Sánchez Romeu, Isabel	x	Bachiller	Jaén	10/1923	1914	1921-1923
Sánchez Salamanca, Elena	x		Jaén	2/1924	1914	1919-1923
Sánchez Salamanca, Luisa	x		Jaén	2/1924	1914	1916-1921
Sánchez Vallador, M ^a Josefa	x		Jaén	10/1927	1914	1922-1926
Sánchez Vallador Rosario	x		Jaén	8/1919	1914	1915-1919
Sedeño León, Aniceta	x		Jaén	1/1923	1914	1917-1921
Segovia Morón, Dolores	x		Jaén	1/1919	1914	1914-1918
Segovia Ocaña, Dolores	x		Jaén	8/1919	1914	1914-1918
Segovia Ocaña, Encarnación	x		Jaén	4/1931	1914	1923-1928
Soriano del Águila, Francisca	x		Jaén	9/1923	1914	1920-1923
Soriano Martos, Fuensanta	x		Jaén	9/1923	1914	1918-1923
Soto Bermúdez, Carmen M ^a	x		Jaén	6/1923	1914	1919-1922
Téllez Hernández, Antonia	x		Jaén	2/1930	1914	1916-1920
Tenedor Teruel, Teresa	x		Jaén	12/1927	1914	1923-1927
Tirado Fernández, Regina	x		Jaén	7/1931	1914	1924-1928
Tobaruela Martínez, Rosario	x		Jaén	1/1929	1914	1925-1928
Toro Morales, Modesta	x		Jaén	11/1917	1914	1914-1917
Torres Castro, Dolores	x		Jaén	9/1931	1914	1923-1927
Torres Ortiz, Amelia	x		Jaén	3/1923	1914	1919-1922
Torres Roldán, Carmen	x		Jaén	11/1923	1914	1919-1923
Trujillo Manzanedo, Trini	x		Jaén	11/1923	1914	1912-1917
Ureña Abolafia, Rita	x		Jaén	11/1921	1914	1915-1919
Vázquez Massana, Concepción	x		Jaén	5/1931	1914	1925-1929
Vera Mármol, Concepción	x		Jaén	9/1922	1914	1917-1922
Villalva Osuna, M ^a Ángeles	x		Jaén	4/1932	1914	1915-1924

Fuente: Archivo Provincial de Jaén. Archivo Histórico de la Institución Teresiana. Archivo de la Escuela Normal de Maestras de Jaén. Archivo Histórico de la Universidad de Granada. Archivo General de la Administración. Elaboración propia.

No he podido localizar todos los grupos de alumnas residentes en la Academia-Internado Teresiano de Jaén en la documentación que custodia el Archivo Histórico local de la Institución Teresiana, pero creo significativo el número conseguido para comprobar la incidencia de ese centro entre las normalistas giennenses.

Observando los datos, se percibe la evolución que siguieron estas Academias desde su fundación hasta el año 1936, con respecto al crecimiento del número de títulos de maestras en las alumnas que pasaron por ellas; Aunque hemos hecho el estudio cuantitativo a partir del 1916, año en que la Escuela Normal de Maestras de Jaén estaba consolidada.

9.1.1. Discusión de los hallazgos

Introduzco aquí una discusión de los hallazgos en esta investigación realizada como Tesis, en la que destaco, sintetizo y me acerco a una explicación de los datos y de los resultados obtenidos en los diferentes pasos de su realización. Lo efectúo en el marco de lo encontrado en otras investigaciones sobre temas relacionados con éste que me ha ocupado, y de las normativas legales vigentes. Estas comparaciones no sólo me han ayudado a interpretar lo obtenido sino también a extraer las conclusiones de todo el proceso desarrollado.

9.1.1. Titulación

El listado que aparece en la anterior Tabla IV contiene los nombres de doscientas sesenta y una alumnas que obtuvieron el título de Maestras de Primera Enseñanza⁷⁰⁷ desde la apertura de la Escuela Normal de Maestras de Jaén en el curso 1913-1914 hasta el de 1935-1936. De acuerdo con los datos encontrados, dieciséis de estas maestras obtuvieron además el título de bachiller. Los estudios de Bachillerato constituían el contrapunto a las Escuelas Normales en el desarrollo cultural de las mujeres españolas de clases medias, pero eran muy pocas las jóvenes que se decantaban por tal modalidad, básicamente por la falta de aplicación práctica inmediata de la misma –su finalidad era preparar para la entrada en la Universidad, al alcance de una minoría-, ya que no se relacionaban con la

⁷⁰⁷ La doble titulación de Maestra Elemental y Maestra Superior establecida en la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (*Gaceta de Madrid* núm. 1710, de 10 de septiembre, pp. 1-3.) se mantuvo hasta la reorganización en 1914, con Francisco Bergamín como titular del Ministerio, de las Escuelas Normales, que unificó la titulación (Real Decreto de 30 de agosto, en *Gaceta de Madrid* núm. 245, del 2 de septiembre, pp. 562-567).

ocupación doméstico-maternal asignada a las mujeres o con las profesiones más accesibles a ellas.

El bachillerato, que se cursaba a lo largo de seis cursos académicos según el plan de estudios de este nivel de enseñanza⁷⁰⁸, se realizaba mayoritariamente con la idea de seguir luego una carrera universitaria, preparación imprescindible para obtener un empleos más cualificados; esos a los que aspiraban los hijos varones de las emergentes clases medias. Por estas razones tendría que pasar el tiempo para que matricularse en un Instituto de Segunda Enseñanza entrara a formar parte del esquema ideológico que, sobre su educación, se transmitía a la mayor parte de las mujeres. Sin embargo, paso a paso se irá incrementando esta opción cuando las niñas finalizaban la enseñanza primaria, siendo cada vez más las que se decidían a cursarlos⁷⁰⁹.

Pero para aquellas que eligieron matricularse en los Institutos de Segunda Enseñanza, no fueron pocas las dificultades que tuvieron que salvar por el hecho de tener que compartir las aulas con los chicos⁷¹⁰. Porque, pese a todo, la enseñanza mixta seguía constituyendo, salvo para círculos intelectuales reducidos, un importante freno al ingreso de la mujer en este sector de la enseñanza.

Es a partir de 1910 cuando las demandas sociales en este sentido iniciaron un movimiento ascendente una vez reconocido el derecho de las mujeres a matricularse cumpliendo las mismas condiciones que los hombres. Aunque la mentalidad y la costumbre de proteger a las jóvenes hizo que fuera la iniciativa

⁷⁰⁸ Las reformas de bachillerato fueron continuas en los años finales del siglo XIX y primeros del XX. Preocupaba el plan de estudios que se remodeló en 1894, 1895, 1898 y 1899. Creado el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, el titular García Alix se apresuró a suscribir un Real Decreto de 20 de julio de 1900 que volvía a reformar la segunda enseñanza. Su sucesor en la cartera el Conde de Romanones, en un nuevo Real Decreto de 12 de abril de 1901 creó un bachillerato "general y técnico" que integraba los estudios de bachillerato con los de magisterio, industria, comercio, bellas artes y artes industriales. En el caso de los estudios de magisterio esta integración se aplicó sobre todo en los aspirantes a Maestros, pues la normativa que regulaba la presencia de mujeres en las aulas desaconsejó cumplirla en las alumnas de las Escuelas Normales de Maestras.

⁷⁰⁹ FLECHA GARCÍA, Consuelo (2000): "Profesoras y alumnas en los Institutos de Segunda Enseñanza. 1910-1940", *Revista de Educación*, núm. extr., pp. 269-294. Ídem (1998): "La incorporación de las mujeres a los Institutos de Segunda Enseñanza en España", en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 17, pp. 159-178.

⁷¹⁰ Véase sobre este tema GARCÍA MARTÍN, José (1973): "*Diario de un estudiante del Instituto de San Isidoro*". Madrid, Anales del Instituto de Estudios madrileños, T. IX y CRUZ RODRÍGUEZ, M^a Alcázar (2002): *Historia del Instituto "Santísima Trinidad" de Baeza (1869-1953)*, Op. Cit. p. 270 y ss.

privada, al ser exclusivamente femenino el alumnado de sus instituciones, la que satisfizo en mayor proporción este interés intelectual femenino al completar con el bachillerato los estudios que impartía en sus centros. Pero si el desarrollo de la enseñanza privada había resuelto, sin duda, el dilema de muchas familias respecto a los estudios medios de sus hijas, el coste económico que suponía situaba lejos de esta posibilidad a un amplio sector de las clases medias a quienes iba dirigido.

Así, al fin, el bachillerato veía rotas las barreras que lo mantenían alejado de las opciones culturales femeninas, beneficiándose del mayor prestigio social de sus estudios y, sobre todo, por el carácter que va adquiriendo de nueva etapa educativa legítima para las que lo cursan, Aunque no buscaran siempre el uso remunerado de esa formación.

Tendría que esperarse hasta 1929 para que por un Real Decreto dictado en el mes de Noviembre se crearan los dos primeros Institutos Femeninos en Madrid y Barcelona⁷¹¹. Esta novedad en el panorama educativo español no se reducía sólo al alumnado sino que entre su profesorado la mujer tendría preferencia para ocupar las vacantes⁷¹². Una medida polémica, sin embargo, porque para algunos grupos venía a resolver un problema en relación con el tipo de formación que las chicas recibían mientras que otros consideraban un retroceso crear centros públicos de bachillerato con un sistema segregado de enseñanza⁷¹³.

9.1.1.2. Expedición de Títulos

De los 261 expedientes de título seleccionados, 256 fueron expedidos en Jaén y cinco en otras Escuelas Normales -2 en Málaga, 1 en Madrid y 2 en Córdoba- debido a que algunas jóvenes empezaron los estudios en la Normal de Jaén, pero después, por diferentes motivos, hubieron de terminarlos en otras provincias.

⁷¹¹ Real decreto creando dos Institutos locales de Segunda enseñanza para estudios del Bachillerato elemental, uno en Madrid y otro en Barcelona, que se denominarán, respectivamente, Infanta Beatriz e Infanta María Cristina, en *Gaceta de Madrid* núm. 323, de 19 de noviembre, pp. 1014-1015.

⁷¹² CAPEL MARTÍNEZ, Rosa M^a (1986): *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*. Op. Cit. p. 435.

⁷¹³ ARAQUE HONTANGAS, Natividad (2010): *La educación secundaria femenina. 1900-1930*, Madrid, Editorial Complutense, pp. 333-336.

En la Tabla V, recogemos el número de alumnas de las Academias de Santa Teresa -Linares, Jaén, La Carolina-, a las que les fue expedido el título durante los años objeto de nuestro estudio.

Tabla V. Alumnas de las Academias con título expedido

Año	Núm.	Año	Núm.	Año	Núm.
1916	1	1923	29	1930	15
1917	14	1924	18	1931	41
1918	9	1925	1	1932	22
1919	12	1926	7	1933	14
1920	10	1927	14	1934	2
1921	15	1928	7	1935	6
1922	12	1929	9	1936	1

Fuente: Elaboración propia con los datos obtenidos en el Archivo de la Escuela Normal de Maestras de Jaén.

Observemos ahora en la siguiente Tabla VI el número de alumnas tituladas agrupadas en intervalos de tiempo.

Tabla VI. Títulos por intervalo

Intervalos de años	Número de Títulos
1916-1920	46
1921-1925	75
1926-1930	52
1931-1936	86

Fuente: Ídem Tabla V.

Vemos cómo al principio arrancan tímidamente las estudiantes de magisterio que obtienen el Título residiendo en las Academias Teresianas, y paulatinamente va aumentando hasta alcanzar la cifra de 46 en el intervalo de 1916 a 1920, y de 75 en el periodo de 1921 a 1925. Este crecimiento está justificado ya que la Escuela Normal de Maestras de Jaén fue creada un año antes de la entrada en vigor de un nuevo Plan de estudios, el de 1914. Como ya hemos comentado, lo que establecía el Real Decreto de 30 de agosto de ese año implicaba una

importante reforma en los estudios de Magisterio exigiendo cuatro cursos académicos para la obtención del título. Por tanto las Escuelas Normales de Maestras, sobre todo en provincias que carecían de otros centros de formación secundaria especializada, servirán para proporcionar a las mujeres que deseaban adquirir una cultura superior a la recibida en las escuelas de primera enseñanza.

De ahí que, casi desde su apertura, la Escuela Normal de Maestras de Jaén se atuviera a estas directrices. Y, en efecto, sabemos que una alta proporción de las alumnas matriculadas en la Normal no ejercieron, sino que cursaban estos estudios por ser el único centro en el que podían ampliar su cultura escolar las mujeres giennenses de esa época. La emisión de títulos, un requisito para presentarse a las oposiciones y para el ejercicio profesional, revela el destino de las matriculadas.

La siguiente Tabla VII nos muestra los datos obtenidos en las Escuelas Normales de Maestras y de Maestros sobre su alumnado. Si los comparamos, vemos cómo la cifra de alumnas inscritas siempre es superior a la de alumnos. Esta superioridad numérica llega a alcanzar en algunos cursos el cien por cien, lo que nos muestra el interés manifestado por las chicas de Jaén en cursar los únicos estudios posibles en su lugar natal y la menor motivación en los chicos.

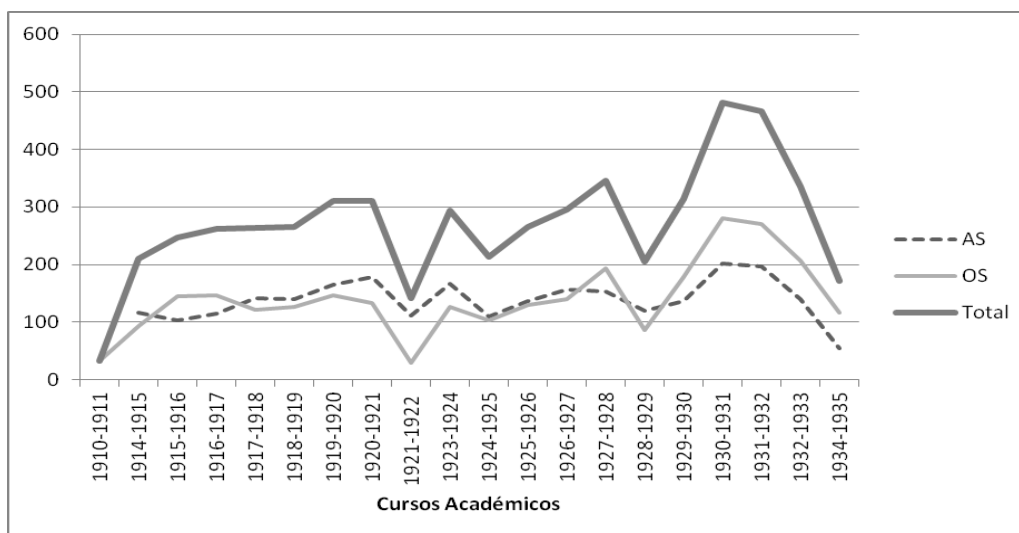
Tabla VII. Alumnado Escuelas Normales de Maestras y Maestros de Jaén

Curso	AS	OS	Total	Curso	AS	OS	Total
1910-1911		32	32	1923-1924	166	127	293
1913-1914	41	45	86	1924-1925	110	103	213
1914-1915	117	93	210	1925-1926	136	129	265
1915-1916	103	144	247	1926-1927	157	139	296
1916-1917	115	147	262	1927-1928	153	193	346
1917-1918	142	121	263	1928-1929	119	86	205
1918-1919	139	126	265	1929-1930	136	178	314
1919-1920	165	146	311	1930-1931	201	281	482
1920-1921	178	133	311	1931-1932	196	271	467
1921-1922	112	30	141	1932-1933	139	206	336
1922-1923	85	37	122	1934-1935	55	117	172

Fuente: IAE (2002): Estadísticas del siglo XX en Andalucía, Sevilla, Instituto de Estadística de Andalucía.

Y el Gráfico siguiente nos permite ver los mismos datos representando de manera más visual la evolución de los mismos en el transcurso de los cursos académicos de 1910 a 1935.

Gráfico de los datos de alumnas y alumnos de la Tabla VII



Fuente: IAE (2002): Estadísticas del siglo XX en Andalucía, Sevilla, Instituto de Estadística de Andalucía.

En las residentes en las Academias, entre 1926 y 1930 se aprecia un receso. En este intervalo solamente se les expide el título a 52 alumnas. Pero en el siguiente tramo, de 1931 a 1936, hay un nuevo aumento en la consecución de títulos a maestras de las Academias, llegando a las 86. Este incremento coincide con el final de la Dictadura de Primo de Rivera y con la nueva política de creación de escuelas, tanto por parte del gobierno de Primo de Rivera como de los primeros años de la Segunda República. En consecuencia, la mayor demanda de maestras y maestros con título por parte del Ministerio de Instrucción Pública. Motivo que hizo que las Escuelas Normales vieran crecer su alumnado hasta la entrada en vigor del Plan Profesional de 1931 que exigía el bachillerato y un examen para el ingreso en las mismas⁷¹⁴.

Nos detenemos ahora en los porcentajes de expedición de títulos de las alumnas de las Academias en relación con la matrícula oficial -no en todos los casos terminaron sus estudios-, y veremos su rendimiento académico a pesar de todas las

⁷¹⁴ LÓPEZ MARTÍN, Ramón (1986): "El Magisterio primario en la Dictadura de Primo de Rivera: Notas para su estudio", en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 5, p. 371.

dificultades que encontraron a lo largo de su andadura junto a la voluntad del ejercicio profesional de la carrera que demostraron.

Tabla VIII: Alumnas Escuela Normal de Maestras de Jaén y Tituladas en Academias Teresianas de la capital y provincia

INTERVALO	Matrícula oficial de Alumnas en la E. N.	Títulos Alumnas de las A. T.	%
1916-1920	321	46	14,33
1921-1925	460	75	16,30
1926-1930	567	52	9,17
1931-1936	581	86	14,80

Fuente: Libro de Registro A-91. Archivo de la Escuela Normal de Maestras de Jaén.

Se trata de una comparación con datos no homologables puesto que en esta Tabla VIII, para la Escuela Normal se incluye el número absoluto de alumnas, y para las Academias solamente el de tituladas. Es la única posibilidad que hemos tenido al carecer de las fuentes necesarias para poder contabilizar el número de tituladas en la Escuela Normal. No se han localizado los Libros de Registro de Títulos en su archivo, y tampoco ninguno de los trabajos que se han publicado hasta ahora alude a esta realidad.

Aun así, como se puede constatar, el porcentaje de alumnas de las Academias es satisfactorio si tenemos en cuenta la salvedad anteriormente citada de la relación matrícula/expedición de título, por término medio, de cada año académico.

9.1.1.3. Planes de estudios

En relación con los planes de estudios de estas maestras, dos de las tituladas pertenecen al plan de estudios de septiembre de 1903. Habían tomado contacto con las Academias cuando se acababan de abrir y en ellas terminarán unos estudios comenzados previamente, aunque examinándose fuera de la provincia. Una reorganización de asignaturas del ministro de Instrucción Pública Gabino Bugallal, que contribuyó poco a mejorar la preparación inicial maestras y

maestros, pues además de mantener en dos los cursos de estudio para el título de maestro elemental, se suprimieron algunas materias y los programas adoptaron un corte tradicional⁷¹⁵.

El programa de estudios de los maestros y maestras establecido en este plan de principios del siglo XX, era el siguiente:

CUADRO I: Plan de Estudios de 1903

MAGISTERIO ELEMENTAL	
Primer Curso	Segundo Curso
Religión e Historia Sagrada Gramática Castellana con ejercicios de lectura y escritura Nociones de Pedagogía Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría Nociones de Geografía e Historia Dibujo	Pedagogía Derecho Usual y Legislación Escolar Gramática Castellana Geografía e Historia de España Nociones de Agricultura Ciencias Físicas y Naturales con aplicación a la Industria y a la Higiene Prácticas de Enseñanza Trabajos manuales (Maestros) Ejercicios corporales (Maestros) Labores (Maestras)
MAGISTERIO SUPERIOR	
Primer Curso	Segundo Curso
Religión y Moral Estudios superiores de Pedagogía Francés. Aritmética y Álgebra Geometría Lengua Castellana Caligrafía Música Prácticas de Enseñanza Maestras: Labores	Ciencias Físicas y Naturales con aplicación a la Industria y a la Higiene Historia de la Pedagogía Aritmética y Álgebra / Geometría Lengua Castellana Geografía e Historia Universal Francés / Música Práctica de enseñanza en las escuelas Maestras: Labores / Dibujo de adorno y de aplicación a las labores

Fuente: Real decreto de 24 de septiembre de 1903, del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes

El plan de estudios de 1914 lo cursaron 254 de estas maestras. Impulsado por el ministro de Instrucción Pública Francisco Bergamín⁷¹⁶, supuso importantes

⁷¹⁵ Real Decreto de 24 de septiembre de 1903. *Colección Legislativa de España*, Madrid. T. XVI, pp. 226-270.

innovaciones, como ya hemos apuntado, entre otras la supresión de los grados elemental y superior de maestro, unificándolos en un título único después de superar cuatro cursos. También daba un carácter más práctico a la formación impartida, añadiendo a la carrera asignaturas como taquigrafía y mecanografía, idiomas, fisiología e higiene, que ofrecían nuevas posibilidades de trabajo remunerado. Así mismo proponía la realización de prácticas agrícolas, de laboratorio, en museos, bibliotecas, etc.

Se exigía la edad de 15 años cumplidos para poder hacer el examen de ingreso⁷¹⁷. La ratio por aula era de 50 alumnos⁷¹⁸, dotaba becas para alumnos y alumnas aventajados que carecieran de recursos, y establecía bolsas de viaje para que quienes terminaban la carrera con aprovechamiento pudieran perfeccionar sus conocimientos en los más importantes centros pedagógicos de España y del extranjero⁷¹⁹. Extendía al alumnado de las Escuelas Normales las pensiones que la Junta para Ampliación de Estudios venía otorgando al de las universidades.

Este Plan de Estudios concedía gran importancia a las prácticas de enseñanza que se alternaban con el horario lectivo. Habían de realizarse en las escuelas graduadas anejas y, si no eran suficientes, en otras escuelas pero elaborando una memoria al final de las mismas.

Con estas modificaciones el Ministerio pretendía que las Escuelas Normales pudieran, como afirmaba la exposición inicial de la normativa, formar profesorado más cualificado para desempeñar mejor la función docente. Y hacerlo, no solo mediante la adquisición de los conocimientos teóricos indispensables, sino muy especialmente por una adecuada preparación profesional que los habilitara para saber enseñar y, para algo aún más importante, para saber educar.

Estos estudios que las maestras de las Academias tendrían que cursar constaban de cuatro cursos y abarcaban las siguientes asignaturas⁷²⁰:

⁷¹⁶ Real Decreto de 30 de Agosto de 1914, relativo a la reorganización de las Escuelas Normales.

⁷¹⁷ Ibídem. Cap. II. *"De los Estudios y Prácticas Pedagógicas"*. Arts. 13 y 14.

⁷¹⁸ Ibídem. Preámbulo y Art 23.

⁷¹⁹ Ibídem. Preámbulo.

⁷²⁰ Real Decreto de 30 de agosto de 1914, Colección legislativa de España. Madrid, 1914, pp. 278-295

Cuadro 2: Plan de Estudios de 1914

Primer Curso	Segundo Curso
Religión e Historia Sagrada Teoría y Práctica de la lectura Caligrafía Nociones generales de Geografía y Geografía regional Nociones generales de Historia antigua Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría Educación Física Música Dibujo Costura (Maestras)	Religión y Moral Gramática Castellana Caligrafía Geografía de España Historia de la Edad Media Aritmética y Geometría Pedagogía Educación Física Dibujo Bordado en blanco y corte de ropa blanca (Maestras)
Tercer Curso	Cuarto Curso
Historia Natural Gramática Castellana Caligrafía Geografía Universal Historia de la Edad Moderna Álgebra Pedagogía Física Francés Maestras: Corte de vestidos y labores artísticas	Historia de la Pedagogía Elementos de Literatura española Francés Ampliación de Geografía de España Historia Contemporánea Química Rudimentos de Derecho y Legislación Escolar Fisiología e Higiene Agricultura (Maestros) Economía doméstica (Maestras) Prácticas de enseñanza.

Fuente: Actas y libros de Registro de la Escuela Normal de Maestras de Jaén.

El Ministro pretendía con la elección de estas asignaturas no omitir nada de lo que fuera necesario para la cultura general del magisterio y establecer una enseñanza teórico-práctica de cara a su formación profesional. Así mismo distribuyó las materias entre los diversos cursos en orden cíclico, reforzando las enseñanzas de mayor aplicación a la escuela primaria. Puso especial atención en que la enseñanza tuviera siempre un carácter preferentemente educativo, que despertara la iniciativa del alumnado y desarrollara su espíritu de observación, procurando que

la labor docente se desarrollara de tal manera que cada estudiante quedara capacitado para la obra educadora que habría de cumplir⁷²¹.

De las 254 alumnas de las Academias pertenecientes a este Plan de Estudios que obtuvieron el título de maestras, habían permanecido en ellas durante toda la carrera, salvo las cinco ya aludidas que, por distintas razones, terminaron sus estudios en otras provincias, concretamente en Málaga, Córdoba y Madrid, donde les fue expedido el título correspondiente.

Por último hay cinco maestras pertenecientes al Plan de Estudios de 1931 aprobado por el primer gobierno de la II República que se propuso renovar la formación de los maestros y maestras de primera enseñanza a través de una nueva ordenación de los estudios de magisterio, denominado Plan Profesional. Este Decreto de 29 de septiembre de 1931 no fue, según el profesor García Yagüe, una creación urgente improvisada por un régimen que había cambiado. Venía preparándose con anterioridad pues respondía a posiciones político-sociales de toda una generación⁷²².

Este Plan de Estudios⁷²³ fue gestado y llevado a la práctica en el primer bienio republicano impulsado por la presencia de dos ministros de Instrucción Pública, Marcelino Domingo y Fernando de los Ríos, muy interesados por la enseñanza. Pero fue Rodolfo Llopis Ferrándiz, Director General de Primera Enseñanza, el motor de las decisiones adoptadas por el Ministerio en el ámbito de la enseñanza primaria.

Una de las grandes novedades de este Plan era el acceso directo a una plaza al finalizar los estudios, pero aumentaban considerablemente, como contrapartida, los niveles de exigencia, sobre todo en el examen de acceso a las Escuelas Normales para el que se requería haber adquirido el título de bachiller. Fue el primer intento de elevar a un nivel superior la formación de los maestros y de profesionalizar su carrera académica; razón por la que fue conocido como Plan Profesional.

⁷²¹ *Gaceta de Madrid* núm. 245, 2 de Septiembre de 1914. Preámbulo.

⁷²² GARCÍA YAGÜE, Juan (1955): "Problemática histórico-legislativa de las Escuelas de Magisterio en España", en *Revista Española de Pedagogía*, núm. 49. Madrid, p. 22.

⁷²³ Decreto de 29 de Septiembre de 1931 dictando normas relativas a la preparación del Magisterio primario, en *Gaceta de Madrid* núm. 273, del 30 de Septiembre, pp. 2091-2094.

Distinguía distintas fases en el período de formación: uno de cultura general, otro de formación profesional y otro de práctica docente. En el plan de estudios había tres cursos con materias referidas a conocimientos filosóficos, sociales y pedagógicos, a metodologías especiales, y a materias artísticas y prácticas⁷²⁴. Al terminar el tercer curso, había que realizar un examen de conjunto ante un tribunal presidido por un catedrático de Universidad. Posteriormente realizaban un año completo de prácticas en una escuela un sueldo de entrada de 3.000 pesetas anuales, durante el que eran tutelados por profesorado de las Escuelas Normales y por la Inspección. Y si los informes preceptivos eran favorables, ingresaban directamente en los escalafones del Estado con sueldo de 4.000 pesetas⁷²⁵.

Las asignaturas que se impartían en este Plan de Estudios de 1931, estaban repartidas a lo largo de tres cursos de la siguiente manera:

Cuadro 3: Plan de Estudios de 1931

Primer Curso	Segundo Curso	Tercer Curso
Elementos de Filosofía Psicología Metodología de las Matemáticas Metodología de la Lengua y la Literatura españolas Metodología de las Ciencias Naturales y de la Agricultura Música Dibujo Labores y trabajos manuales para alumnas Trabajos manuales para alumnos Ampliación facultativa de idiomas	Fisiología e Higiene Pedagogía Metodología de la Geografía Metodología de la Historia. Metodología de la Física y de la Química Música Dibujo Labores y trabajos manuales para alumnas Trabajos manuales para alumnos Ampliación facultativa de idiomas	Paidología Historia de la Pedagogía Organización escolar Cuestiones económicas y sociales Trabajos de seminario Trabajos de especialización Enseñanzas del hogar para las alumnas

Fuente: Actas y libros de Registros de la Escuela Normal de Maestras de Jaén.

⁷²⁴ Ibidem, art. 7º.

⁷²⁵ MOLERO PINTADO, Antonio (2009): "La Segunda República y la Formación de Maestros", en *Tendencias Pedagógicas*, núm. 14, pp. 90-91.

No en todas las Escuelas Normales se implantó el *Plan Profesional* en el primer curso de vigencia del mismo, y en los años siguientes la matrícula de muchos de esos Centros en donde avanzaba su implantación, se redujo pues se había establecido un *numerus clausus* de cuarenta estudiantes por grupo de promoción, veinte alumnos y veinte alumnas.

9.2. TESTIMONIOS Y RECONOCIMIENTOS

Este capítulo se centra en algunas de las aportaciones a la educación de las maestras formadas en las Academias Teresianas, cada una desde el puesto docente que ejerció. Pero, si bien anteriormente se ha hecho referencia a la figura de Josefa Segovia y a la responsabilidad que asumió en el desarrollo de los proyectos pensados por Poveda, en este momento del trabajo me voy a referir a otros aspectos de su personalidad y de su compromiso con la Obra iniciada por Poveda.

9.2.1. Una giennense que entendió el proyecto

Sintonizó tanto Josefa Segovia con el pensamiento povedano que puso a disposición de la puesta en práctica su capacidad intelectual, el bagaje que le habían proporcionado sus estudios en la Escuela Normal de Maestras de Granada y en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio en Madrid, además de su modo de ser y actuar, de su personalidad. Características con las que pudo contribuir de forma inmejorable a plasmarlo y a difundirlo en realidades concretas, donde quedó reflejado, sin duda, su estilo personal, la formación adquirida y el talante desde el que actuaba.

Josefa Segovia Morón fue desde el principio de su colaboración algo más que la primera directora de la Academia de Jaén; ilusionada con su profesión educadora, y plenamente convencida de la necesaria preparación y coordinación del profesorado católico, era la persona que con mayor rapidez llegó a conocer mejor el fondo del proyecto que se estaba iniciando. Ella compartió tanto los avances en la creación y desarrollo de la Academias, como las dificultades que surgían. En el primer año de colaboración la tarea fue doble; enterarse e intentar hacer vida los

valores que definían el tipo de educadores propuestos por Poveda, y hacer realidad en la Academia recién inaugurada en Jaén el estilo de educación que Poveda iba perfilando en sus escritos.

Por estas razones es justo hacerse eco de algunas de las informaciones y testimonios que se dieron sobre ella en su época, y de los juicios que posteriormente ha merecido su pedagogía y su actividad en los distintos campos en que actuó.

Cuando el 7 de Junio de 1914 regresa Josefa Segovia a Jaén habiendo concluido los estudios realizados en Madrid, en los periódicos de la ciudad, y en el *Boletín de la Academia de Linares*, se da la noticia del éxito de esta joven profesora, perteneciente a la tercera promoción de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio⁷²⁶:

*"Enhorabuena. Regresa de Madrid, acompañada de su señor padre, Pepita Segovia, que ha terminado sus estudios en la Escuela Superior del Magisterio, con la propia brillantez con que los inició en Granada (...) coronando una de las más hermosas hojas académicas que puede ofrecer la juventud femenina inteligente y culta. Ello ha de repercutir en la vida culta de Jaén, donde, el curso pasado, como directora del Internado, puso muy alto su talento y acierto"*⁷²⁷.

Josefa Segovia había estudiado mucho y desde muy pequeña. Siempre mostró gran curiosidad por saber, por hacer preguntas y obtener respuestas acerca de la ciencia, de la vida, de la realidad. Las lecturas y las experiencias que le proporcionó su itinerario escolar le aportaron claves y sentido para acercarse a la persona humana, para creer en sus posibilidades e incorporar la fe como una dimensión de crecimiento. Y lo demostró apoyando el despertar cultural y social de las mujeres y alentando una preparación que les permitiera modificar la manera unívoca de entender el destino de las mujeres en el contexto de los nuevos horizontes que el siglo XX estaba abriendo, al menos a una parte de la población femenina. Con esta inquietud personal se implicó en un asociacionismo femenino que favoreciera el compromiso y protagonismo de las mujeres en diferentes

⁷²⁶ La Escuela Superior del Magisterio, creada por un Real Decreto de 3 de Junio de 1909, cambia a esta nueva denominación por otro Real Decreto de 10 de Septiembre de 1911.

⁷²⁷ "¡Enhorabuena!, en *"Regeneración"*, Reproducido en el *Boletín de la Academia de Santa Teresa de Jesús*, núm. 38 Linares, 21 de Junio de 1914, p. 4.

ámbitos de la sociedad, a través del ejercicio profesional y de la participación en la vida pública⁷²⁸.

Como correspondía al título académico que había obtenido, Josefa Segovia fue nombrada Inspectora de Primera Enseñanza en 1916, la primera mujer que ejerció ese cargo en la provincia de Jaén y que desarrolló hasta 1923:

*"La virtuosísima e ilustrada Profesora Normal señorita Josefa Segovia Morón, ha sido nombrada Inspectora de Escuelas de esta provincia. Hija de Jaén y conocedor Jaén de su valía y de su talento, esta designación ha sido recibida con general beneplácito por cuantos por la cultura se interesan"*⁷²⁹.

Un nombramiento que le exigió dejar la dirección de la Academia para dedicar todo su tiempo al puesto oficial que estrenaba y que constituyó una etapa de su vida entregada a las escuelas de niñas de la provincia, al apoyo y orientación a las maestras, al estímulo a las alumnas de los lugares más lejanos e incomunicados, a reclamar medios materiales y pedagógicos para mejorar la actividad en las aulas⁷³⁰. Pero sin dejar de estar atenta y de orientar las actividades y buen funcionamiento de la Academia de Jaén⁷³¹.

El origen de la Inspección está ligado a uno de los deberes de los poderes públicos, ya que a ellos corresponde la responsabilidad de velar por los servicios que han de poner al alcance de la ciudadanía; esto implica una delegación de quien tiene autoridad y competencia para ejercerla. Considerada siempre como función importantísima y privativa del Estado, las diferentes administraciones educativas ha llevado a cabo la inspección, en este caso de la enseñanza, por medio de

⁷²⁸ Archivo Histórico de la Institución Teresiana de Jaén, GIMÉNEZ UCEDO, Rosalía (2008): *Una profesional de principios del siglo XX. Josefa Segovia y los inicios de las Academias de Jaén*. p. 3.

⁷²⁹ CAZABÁN LAGUNA, Alfredo (1916) en *Revista Don Lope de Sosa*, núm. 39. Jaén 31 de Marzo, p. 95.

⁷³⁰ Sobre cómo fueron evolucionando los materiales escolares propuestos en los libros de pedagogía que se estudiaban en las Escuelas Normales, es necesario acudir al siguiente trabajo: RABAZAS ROMERO, Teresa; RAMOS ZAMORA, Sara y RUIZ BERRIO, Julio (2009): "La evolución del material escolar a través de los manuales de Pedagogía (1875-1936)", en *Revista Española de Pedagogía*, vol. 67, núm. 243, pp. 275-300.

⁷³¹ Todas estas actuaciones quedan reflejadas en los cuadernos de los primeros años de Inspección 1916-1918, en los que Josefa Segovia recoge apuntes rápidos tomados sobre la escena misma y parecen destinados al uso personal. Véase VELÁZQUEZ BONILLA, Flavia Paz (1964): *Vida de María Josefa Segovia*. Publicaciones de la I.T. Ed. Gráficas Reunidas S.A. Madrid. p. 72.

profesionales de la educación, integrados en un servicio, o en un cuerpo de funcionarios. El que fuera Inspector, Alfredo Mayorga, la define así:

*"La Inspección, indispensable en toda organización administrativa, tiene como tarea fundamental y razón de su existir no sólo el cumplir y hacer cumplir las leyes, sino ser medio de orientación y ayuda a la realización de una política educativa que tiene su origen en un mandato del Estado y de la Administración educativa"*⁷³².

La Inspección educativa aparece vinculada en sus orígenes a la enseñanza pública y a los niveles obligatorios y gratuitos. Nace en España en 1849 con el Real Decreto firmado por Isabel II⁷³³, siendo ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas, Bravo Murillo. Su inspirador Antonio Gil de Zárate, director general de Instrucción Pública, creó la función inspectora como actividad vinculada al Estado y ejercida por funcionarios profesionales especializados⁷³⁴, un cuerpo profesional constituido exclusivamente por hombres. El legislador se preocupó incluso de dotarlos de vistosos uniformes, color azul turquí, que realzaran su presencia externa⁷³⁵. Durante mucho tiempo hubo un Inspector por cada provincia, salvo la de Madrid que podía tener tres⁷³⁶.

Pero en realidad, la Inspección de Enseñanza Primaria con una estructura semejante a la que hoy conocemos, se organizó en España poco antes de ser nombrada Inspectora Josefa Segovia. En un Real Decreto de 18 de Noviembre de 1907 firmado por Faustino Rodríguez San Pedro, el artículo 4º se refería a la constitución del Cuerpo de Inspectores, del que formaba parte *"Una inspectora municipal de término"*⁷³⁷.

Otro paso en la reorganización de esta Inspección la efectuó el Conde de Romanones por un Real Decreto de 27 de Mayo de 1910, en el que afirmaba que:

"La inspección técnica de la enseñanza, en todos sus grados, desde la universitaria hasta la de la escuela privada, es uno de los factores

⁷³² MAYORGA MANRIQUE, Alfredo (2000): *La Inspección educativa. Siglo y medio de la Inspección educativa en España 1849-1999*. Madrid, Santillana, p. 17.

⁷³³ Real Decreto de 30 de Marzo de 1849.

⁷³⁴ Los artículos del 17º al 23º regulan la creación de dichos inspectores.

⁷³⁵ Real Orden de 28 de Junio de 1850.

⁷³⁶ Art. 299º. Ley de Instrucción Pública de 9 de Septiembre de 1857.

⁷³⁷ *Gaceta de Madrid* núm. 328, de 24 de noviembre, p. 724.

esenciales para la transformación que la opinión pública demanda en la educación nacional, es garantía única para el gobierno de que se cumplan sus órdenes sin desnaturalizarlas y es el medio eficaz de tener informaciones para conocer el estado de los servicios y para poder acometer aquellas reformas que la realidad aconseje”⁷³⁸.

Todavía en 1913 un Real Decreto de 5 de Mayo, efectuó cambios en la Inspección de Primera Enseñanza; la dotaba de una nueva organización y funcionamiento coincidiendo en el tiempo, precisamente, con la salida de las primeras promociones de la Escuela Superior de Magisterio para quienes era una de las opciones profesionales⁷³⁹.

Unos meses antes, el Real Decreto de 7 de febrero de 1913 había recogido la decisión de nombrar Inspectoras; las diez plazas “de inspectores auxiliares con residencia en las capitales de distrito universitario” de las que habla el artículo segundo, habían de proveerse forzosamente con alumnas procedentes de la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio, según el artículo 40⁷⁴⁰. Se había puesto ya de manifiesto en otras medidas, y se confirmaba con ésta, el deseo de encomendar a mujeres la orientación y el control de la formación femenina, hasta entonces confiada a directivos varones⁷⁴¹.

Estas diez plazas de Inspectoras pasaran a cuarenta de acuerdo con el Real Decreto de 18 de octubre de 1913, siendo ministro Joaquín Ruiz Jiménez y director general Antonio Royo Villanova; marca un avance en el reconocimiento de las capacidades de las mujeres y, paulatinamente, de los mismos derechos y atribuciones que los inspectores varones. Pero de forma tácita se interrumpió durante algún tiempo el acceso de mujeres a la Inspección de Enseñanza Primaria; según Adolfo Maillo, criterios personales de algunos gobernantes evitaron nuevos nombramientos⁷⁴². Pasada esa etapa siguió abierto para ellas el escalafón, permitiéndoles desempeñar un cargo acorde con su personalidad, vocación y

⁷³⁸ MAYORGA MANRIQUE, Alfredo (2000): *La Inspección educativa. Siglo y medio de la Inspección educativa en España (1849-1999)*. Op. Cit. p. 68.

⁷³⁹ *Gaceta de Madrid* núm. 133, de 13 de mayo de 1913, pp. 446-451.

⁷⁴⁰ *Ibidem*, núm. 40, de 9 de febrero de 1913, p. 338.

⁷⁴¹ Salvo las nombradas para las Escuelas de Niñas en Madrid a partir de la aprobación de la Ley de Instrucción Pública de 1857.

⁷⁴² MAILLO GARCÍA, Adolfo (1959): “Historia y problemas de la Inspección de Enseñanza Primaria”, en *Revista Bordón* núm. 84-85, abril-mayo, pp. 215 a 239.

capacidad. Podemos observar esta voluntad en el Real Decreto de 4 de Marzo de 1915 que reguló el sistema de ingreso en el Cuerpo de Inspectores de Primera Enseñanza; dice en su artículo 2º que *"las dos terceras partes de las vacantes y de las plazas de nueva creación se proveerán entre maestros y maestras normales procedentes de la enseñanza oficial de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (...)"*⁷⁴³.

Naturalmente, y dada la dificultad de comunicaciones existentes entonces, resultaba más razonable encomendar a Inspectores hombres la visita a las escuelas de los pueblos, que permitir que una mujer se expusiera a las vicisitudes de aquellos viajes casi impracticables. Pero pasado algún tiempo, ya no se discute si las Inspectoras pueden o no desplazarse a las escuelas más distantes de los grandes núcleos urbanos. Viajando, visitándolas, demostraron que podían hacerlo. Josefa Segovia fue una de ese grupo. Cuando empezó esta actividad en 1916, la mayoría de los centros escolares de niñas de su zona recibieron con ella la primera visita de la Inspección. Recorrió la provincia pueblo por pueblo, legalizó muchos de los centros abiertos por los ayuntamientos, clausuró algunos, y los reorganizó casi todos. No encontró motivos que la amedrentaran a la hora de cumplir con su deber; una labor para la que no regateaba tiempo, que suponía viajes en condiciones incómodas utilizando tartanas y coches de línea, cuando los había, cabalgando en asnos y mulas en muchas ocasiones, o a pie si era la única posibilidad, como sabemos era habitual en aquel tiempo; aunque lo fuera menos en el caso de mujeres solas, pues Josefa Segovia iba acompañada por una maestra.⁷⁴⁴

Como campo de trabajo, las escuelas giennenses en 1916 estaban, especialmente las de niñas, necesitadas de asesoría y renovación; de una labor asidua en la que Josefa Segovia demostró competencia profesional sobresaliente. Se ocupó con firmeza en evitar abusos de, y a las maestras, trabajó en la búsqueda de recursos para mejorar las condiciones higiénicas de los locales; renovó el material didáctico, propuso una distribución ordenada del horario escolar y de los programas de enseñanza, orientó el uso en el aula de los métodos didácticos

⁷⁴³ *Gaceta de Madrid* núm. 64, de 5 de marzo de 1915, p. 710.

⁷⁴⁴ De su labor como Inspectora, de su competencia profesional y de su celo y ejemplos edificantes quedaron incontables testimonios. Muchos de ellos han sido recogidos en un libro publicado por un colega contemporáneo, el Inspector de Enseñanza Primaria don Agustín SERRANO DE HARO (1962) con el título *"Una mujer para una Obra"*. Madrid. Paraninfo.

activos, inauguró en la provincia las excursiones escolares y, sobre todo, se dedicó asidua y principalmente a orientar profesionalmente a las maestras, ya a través del contacto personal, ya organizando ciclos de conferencias y encuentros sobre temas pedagógicos⁷⁴⁵.

*"Sus cursos de conferencias en los pueblos que visita, son verdaderos modelos de estudios de pedagogía. Su propaganda incansable de la mutualidad escolar, halla en los maestros y en los niños eco que repercute en la multiplicación de esos organismos de fraternidad previsor; recompensa de ello ha sido la concesión de la medalla de plata"*⁷⁴⁶.

La amplitud y la calidad con que entendía sus deberes profesionales le llevaban a alentar igualmente la práctica de actividades extraescolares y todo lo que pudiera contribuir a la proyección social de las escuelas. Organizó cantinas escolares y bibliotecas circulantes, y propagó la mutualidad escolar:

*"Andújar ha dado el hermoso ejemplo de establecer la mutualidad escolar, en las escuelas de niñas, por indicación de la ilustrada Inspectora de Primera Enseñanza Srta. Josefa Segovia Morón, que hace tiempo inició su labor excelente en este sentido con respecto a los centros docentes femeninos. El acto de repartir las cartillas, patrocinado por aquel Ayuntamiento, y organizado con gran celo y con la mayor actividad por el concejal y culto periodista, cronista de la ciudad, D. Francisco Trigueros Engeldo, se celebró el día 13 en el teatro de aquella ciudad, resultando de una magnificencia extraordinaria"*⁷⁴⁷.

Formó parte activa de la Junta de Alfabetización y colaboró con los organismos directivos de la Cruz Roja:

"Le ha sido concedido por Su Majestad la Reina D^a Victoria Eugenia la medalla de segunda clase de la Cruz Roja, a la Excma. Señora Marquesa de Cúllar de Baza, Ilma. D^a Josefa Codes Masolíver de Ruiz Córdoba y Srta. Josefa Segovia Morón, vicepresidenta, tesorera y secretaria, respectivamente, de la Junta de Señoras de dicha

⁷⁴⁵ VELÁZQUEZ BONILLA, Flavia Paz (1964), Op. Cit. p. 70-85.

⁷⁴⁶ GACETA DE MADRID, núm. 115. Julio de 1922, pp. 197-198.

⁷⁴⁷ Don Lope de Sosa, núm. 100, Jaén, abril de 1921, p. 94.

*humanitaria institución, en Jaén. La asidua actuación, incansable celo y cariñosa solicitud con que colaboran las expresadas damas como vocales de la Junta que con insuperable acierto preside la virtuosa Sra. de Prado y Palacio, merecen ciertamente esa recompensa de parte de la augusta soberana"*⁷⁴⁸.

En el desempeño de todas estas ocupaciones, Josefa Segovia procedió desde el primer día con una actitud inconfundible de servicio y de amor al magisterio. Sus visitas eran el mejor estímulo para el trabajo de las maestras, a las que corregía sin humillar en un clima de cordialidad humana, y abría a nuevos modos de actuación en el aula. Tenían la experiencia de que cuando fue preciso, defendió las razones justas de las maestras ante las autoridades municipales o provinciales⁷⁴⁹.

Para favorecer el ambiente cultural animaba a las maestras a realizar salidas al campo con las alumnas para aprender *in situ* el medio natural, a promover toda clase de actividades motivadoras del aprendizaje; aconsejaba formar una biblioteca propia de centro y comentaba los beneficios de disponer de un museo pedagógico. Igualmente animaba a participar en cursos formativos (muchos los organizó durante las vacaciones escolares), asistir a conferencias y reuniones donde intercambiar experiencias, inquietudes y proyectos con las demás compañeras.

Cuando se anunciaba la llegada de la visita de inspección, las niñas se asomaban esperando ver a una mujer anciana, de cabellos blancos y la piel surcada de arrugas, y no a una mujer joven de pelo con suaves ondas recogido en moño, de tez blanca y unos grandes ojos de color miel; una bella señorita que las besaba, acariciaba y se interesaba por su trabajo⁷⁵⁰.

Carmen Alcubilla⁷⁵¹ una maestra de su área de Inspección, de una escuela de niñas de Úbeda, nos deja el siguiente testimonio con motivo de la despedida de Josefa Segovia como Inspectora. Dice así:

⁷⁴⁸ *Ibídem*, núm. 59, Jaén, 30 de Noviembre de 1917, p. 349.

⁷⁴⁹ Datos recogidos en el Archivo Histórico de la Institución Teresiana de Jaén en VV.AA. "Encuentro con Pedro Poveda y Josefa Segovia" (1993), p.12.

⁷⁵⁰ Archivo Histórico de la Institución Teresiana de Jaén escrito inédito de BAUTISTA ZAFRA, Águeda (2008): "María Josefa Segovia Morón: Una de las mujeres más destacadas del siglo XX. *Historia de ellas*. Jaén. ASODECO, p.8.

⁷⁵¹ ALCUBILLA, Carmen (1923). "*Carta abierta*", en *La regeneración*. Úbeda, 23 de Septiembre.

“Usted supo con su amor hacia la escuela, hacerse esperar con alegría por maestras y chiquillas; las primeras esperando renovaciones nuevas y orientaciones hacia la escuela, ideal soñado por todas; las segundas en su anhelo de dar gusto a la Inspectora que tan cariñosamente las trataba. Porque supo llegar más allá de los límites del deber, perdiendo en su empresa la salud; las maestras porque orientadas por Usted pudimos dar mayores frutos a la enseñanza; y las niñas, porque fueron las más beneficiadas, pues la resultante de estos ideales, repercutieron en ellas para que, así formadas, sean en lo futuro dignas madres, que sepan inculcar en sus hijos los sanos principios que de niñas aprendieron”.

A su vez, el paso por la Inspección fue para ella una experiencia enriquecedora, que le permitió palpar el estado real de la enseñanza primaria en los medios rurales y en los urbanos. El contacto con la gente de cada localidad, estudiando de cerca tanto sus necesidades como reconociéndoles su espléndido patrimonio moral, le confirmó la importancia de la educación como un camino de esperanza para el pueblo.

De ahí que optara por dedicarse exclusivamente a la dirección y al impulso de las Academias que iban extendiéndose por la geografía española pues se habían convertido en poco más de una década en una plataforma de formación de mujeres para el ejercicio de la docencia y de otras profesiones. Con esta finalidad pidió y obtuvo en 1923 la excedencia en el cuerpo de Inspección, cerrando así una etapa de ejercicio profesional vivido con esperanza y con intensidad. A partir de ese momento, y hasta su muerte en 1957, se dedicará por completo a llevar la Dirección General de las Academias y Residencias de la Institución Teresiana y de otros centros y actividades educativas que continuaron iniciándose en nuevas provincias de España y en otros veinte países de cuatro continentes; en todos los casos con la finalidad de apoyar el acceso de un número creciente de mujeres jóvenes en la educación superior y la posterior presencia en el mundo profesional y la vida pública⁷⁵². Mujeres con cuidada preparación, capaces de dialogar y de proponer con perspectivas más amplias que las ofrecidas en muchos casos por las propias familias y por el entorno social de su época.

⁷⁵² VELÁZQUEZ BONILLA, Flavia Paz (1964): *Biografía de Josefa Segovia*, Op. Cit. p.201.

9.2.2. Maestras que dejaban recuerdo

El 24 de enero de 1915 tiene lugar en la Academia de Linares el cumplimiento de una promesa hecha por Poveda a las alumnas de la Escuela de Obreras: costear la carrera de Magisterio a la que hubiera mostrado mayor interés en los estudios. Fue elegida Catalina Cabrero, obrera de la Fábrica de Aluminio, *"que desde este día dejará de ser obrera de sus manos y pasará a ser obrera de su inteligencia... cursando la carrera de maestra"*⁷⁵³. Objetivo que consiguió.

Con esta premisa, desde que se fundaron las Academias giennenses de 1912 a 1915, todas aquellas maestras que las habían frecuentado empezaron a ejercer con toda ilusión y, a la vez, con el temor propio de quien se enfrenta a una nueva situación y ante un reto que para la mayoría suponía distancia de su casa y de su familia. Empezaban muy jóvenes este alejamiento de su entorno cercano aunque sostenidas por la audacia que se les había inculcado en aquellos centros de estudio y preparación profesional. Al terminar la carrera Teresa de la Cruz de los Ríos, expresaba ese entusiasmo al decir: *"Siento el despertar en mi alma de la sublime vocación de maestra y deseo vivamente volar por esos pueblos para difundir las enseñanzas recibidas"*⁷⁵⁴. Teresa así lo vivió y así lo hizo a lo largo de su vida profesional de tal manera que estando ejerciendo en Orcera, según su expediente de depuración *"fue perseguida por los rojos por su posición social e ideales católicos"*⁷⁵⁵.

Ha quedado alguna constancia de la labor realizada por muchas de ellas, y de los numerosos reconocimientos que les fueron otorgados por parte de las familias, del alumnado, de compañeros de trabajo, de las autoridades locales.

Así, de Clotilde Algarra, según testimonios de quienes lo vivieron, sabemos que dirigió un pequeño colegio en Castellar de Santisteban, y que de ese centro

⁷⁵³ *Boletín de la Academia de Santa Teresa de Jesús*, Linares, 21 de febrero 1915.

⁷⁵⁴ Archivo Histórico de la Institución Teresiana de Jaén. Cartas de agradecimiento. Caja FI/D.

⁷⁵⁵ A.G.A. Expediente de depuración núm. 726.

proceden numerosos profesionales y personas destacadas que veneran a la maestra que tanto bien les hizo⁷⁵⁶.

Se reconocía y valoraba que sus alumnas eran un fiel espejo de su bien hacer, como así nos lo trasmite el cura del Esparragal, un pueblo de Murcia, donde María Paz Martínez Piña estuvo destinada: *"era un verdadero apóstol, ejerciendo gran acción formativa sobre sus alumnas según ella practicaba"*⁷⁵⁷.

Maestras con vocación que habían vivido el espíritu de las Academias y que así lo proyectaban en su quehacer cotidiano, como la alumna del Internado de Jaén Ángeles Linde Contreras, de la que se reconoce que *"laboraba en lo escondido con fidelidad y humildad"*⁷⁵⁸. O de Daría Fernández Moya alumna de la Academia de Linares que vivió, ejerció y murió en esta ciudad siendo reconocida en aquella población por su labor y ayuda a las personas y grupos con más necesidades.

Las profesoras del claustro del colegio de Huelma quisieron reconocer en 1936 la labor educativa de Genoveva Arrebola Linares pidiendo un voto de gracia para esta *"como recompensa al esfuerzo interés y cariño con que cumplió la misión encomendada"*⁷⁵⁹. Porque esta maestra, además de la apreciada actividad dentro del aula que desempeñaba, se había encargado, dedicando tiempo y esfuerzo, a preparar en aquel centro a las jóvenes de la localidad que deseaban ser maestras y tenían que realizar el examen de Ingreso en la Escuela Normal de Maestras.

De Isabel Fernández de la Fuente, que estudió Magisterio en Jaén sus compañeras decían que *"sabía captar el contento o descontento de las alumnas, percibir el clima familiar y el nivel práctico de la familia. Siempre estaba dispuesta a ayudar en las relaciones interpersonales"*⁷⁶⁰.

Dolores Segovia Ocaña, comienza sus estudios en la Normal de Jaén poco después de crearse esta Escuela y de iniciarse la Academia Internado Teresiano. Alumna de esa Academia giennense, participó del entusiasmo de aquel grupo de profesoras y alumnas que caminaban con metas apenas vislumbradas, no definidas del todo. Dolores Segovia actuó primero como profesora en la Academia de La Carolina, fue nombrada después Adjunta de Pedagogía de la Escuela Normal de

⁷⁵⁶ Archivo Histórico de la Institución Teresiana de Jaén, Caja FXI/A

⁷⁵⁷ Archivo Histórico Provincial, Expediente personal núm. 6119.

⁷⁵⁸ Archivo Histórico de la Institución Teresiana de Jaén. Caja FX/A.

⁷⁵⁹ Archivo Histórico Provincial de Jaén. Expediente personal núm. 158.

⁷⁶⁰ Archivo Histórico de la Institución Teresiana de Jaén. Caja FXII/ A

Jaén, y ejerció también en las de Córdoba y Barcelona. Excedente durante unos años, volvió a reingresar más tarde y estuvo en activo hasta 1967⁷⁶¹.

En el expediente personal de otra de las maestras alumna de la Academia, Antonia Pérez Bellón⁷⁶², se hace constar que:

"El Consejo Local de Primera Enseñanza de Mancha Real admite la dimisión del cargo de Secretaria de este consejo de D^a Antonia Pérez Bellón, sintiendo este organismo verse privado de la cooperación de tan excelente compañera y culta profesora a la que se le concede un expresivo voto de gracia⁷⁶³ por su buena labor tanto como vocal secretaria de este consejo como maestra titular de la escuela núm. 2 de niñas de esta ciudad que regentó con singular acierto durante 8 años. (30-8-33)".

Así mismo un año antes la Inspectora D^a Sacramento Carrascosa le había otorgado un voto de gracia *"por lo bien que se encontró la enseñanza en la escuela de niñas de su dirección"*. Ya anteriormente, en el año 1927, así como en el de 1928, le otorgaron el mismo reconocimiento.

A esta maestra fueron muchas las distinciones que se le dieron a lo largo de todos sus años de docencia: la *Asociación provincial de Maestros Católicos de "El Santo Rostro"* de Jaén, en un certamen convocado por la misma, el 1 de diciembre de 1929 le premiaron su trabajo titulado "Avante" sobre el porqué de estas Asociaciones. El alcalde del Ayuntamiento de Mancha Real, en 1932, le alaba la labor realizada al organizar un Ropero Escolar para la Escuelas nacionales de niñas de aquel pueblo. El Presidente del Consejo Local de Primera Enseñanza de este mismo pueblo, también en el mismo año, le alaba la labor realizada dando horas extraordinarias a las niñas de la Escuela con proyecciones y películas, y por su proposición de crear una coral infantil.

Cuando fue trasladada a Valdepeñas (Ciudad Real) en 1933, en cuanto tomó contacto con la escuela *El Lucero* situada en uno de los suburbios de la

⁷⁶¹ Ibídem Caja FXII/ Ad

⁷⁶² Archivo Histórico Provincial, expediente personal, núm. 3826.

⁷⁶³ Los votos de gracia eran unos reconocimientos públicos que los Inspectores de zona otorgaban a los maestros, por su labor pedagógica. Se hacían constar en el expediente personal de cada docente y tenía un valor en puntos para el concurso de traslados.

ciudad, le pidió al Alcalde de dicha localidad que seleccionara veinte niñas con falta de recursos, para comer en las cantinas Escolares.

También en 1953, ganó el tercer premio en el "III Concurso de Pedagogía vivida" por su trabajo "Andalucía".

Rosario Merino Oya, después de pasar por varios pueblos de la provincia como Torres de Albánchez, Cambil y Huelma, estando en esta última localidad, la Inspectora D^a Rosario Muñoz solicitó en 1941 un voto de gracia para ella por los valores tanto humanos como educativos que acertaba a transmitir en la escuela:

"Quedamos muy satisfechos de la labor realizada en la escuela por la Srta. Merino Oya. Las niñas poseen una cultura muy en armonía con la edad y necesidades que más tarde han de tener como amas de casa y educadoras de nuevos ciudadanos. Los problemas de Aritmética saben razonarlos para su resolución y aplicarlos a la vida práctica del hogar. El Evangelio, Historia Sagrada y Catecismo los conocen y manejan con verdadera persuasión y cariño.

Por la buena organización establecida, por la asiduidad y celo con que realizó durante el pasado curso y parte del presente, su visión de Maestra Educadora y deseando esta Inspección compensar de alguna manera la constancia en el cumplimiento del deber de D^a Rosario Merino Oya, la felicitamos y concedemos un expreso voto de gracia para que le sirva de estímulo y satisfacción en el curso de su vida profesional (18-XI-1941)⁷⁶⁴.

Algunas veces los votos de gracia reconocidos suponía una remuneración, como en el caso de Josefa Porcuna de la Fuente que en 1964 recibe un premio de 1000 pts., en un concurso convocado por Resolución de 6 de marzo de 1963 de la Dirección General de Enseñanza; se le concede siendo Director General de Educación Primaria Don Joaquín Tena Artigas *"como reconocimiento a la destacada labor que en el orden social y profesional viene desarrollando al frente de la escuela y a los méritos contraídos en el ejercicio de la enseñanza"*⁷⁶⁵.

A Luisa Rojas Gutiérrez la Administración le alaba el ser *"persona de inmejorables antecedentes y conducta intachable, entendiéndola simpatizante con*

⁷⁶⁴ Archivo Histórico provincial de Jaén. Expediente personal núm. 3161.

⁷⁶⁵ Ibídem. Expediente personal, núm. 1918.

el Glorioso Movimiento Nacional"⁷⁶⁶. Un tipo de comportamiento que no era nuevo pues durante la II República, se le había prohibido ejercer su profesión por motivos políticos.

Las cualidades humanas de las maestras eran muy valoradas y, como en algunas ocasiones había más de una en el pueblo y se podía elegir entre ellas, se mostraban las preferencias. La escuela que regentaba la señorita Remedios Ruiz Rueda mientras estuvo destinada en un pueblo de Almería, Huercal-Overa, según testimonios de sus vecinos, tenía siempre la matrícula más numerosa porque era la que mejor enseñaba y sus alumnas salían muy bien preparadas. Afirmaban de ella que era una buena maestra, serena, sonriente y acogedora. Una alumna de aquella población afirmaba:

*"Estoy segura que no sabré comunicar lo que Remedios era para todas las personas con quienes trataba y en especial para sus alumnas. Se entregaba con tal sencillez, amabilidad y finura que a pesar de la diferencia de edad, nos encantaba estar con ella y se la buscaba también fuera de las horas de clase. Además de la dedicación a su escuela, tenía a su cargo la catequesis y el ropero parroquial, pero yo diría que no se pueden contar grandes obras de ella, sino que su labor silenciosa y constante era como un perfume que se esparcía y del que todos se beneficiaban. Su figura muy atrayente, porque nos comunicaba a Dios y nos supo transmitir esa piedad profunda que ella vivía y un amor grande a la Virgen"*⁷⁶⁷.

Igualmente el alcalde de Zuheros, D. Francisco Zafra, reconocía la importante labor de Natividad Castro Jurado, tanto humana como pedagógica, que había realizado con sus alumnas, y así lo trasmite:

"Sus prácticas cristianas y piadosas, la han colocado en un lugar preferente de la buena sociedad de este pueblo. Sus tareas didácticas, realizadas con un entusiasmo insuperable, fueron siempre de gran utilidad y provecho para sus discípulas, siendo estas hoy, por

⁷⁶⁶ Ibídem. Expediente personal, núm. 4515.

⁷⁶⁷ Datos recogidos en el Archivo Histórico de la Institución Teresiana de Jaén. Caja FXII/Ad.

*ello un modelo de niñas religiosas, comedidas, muy femeninas, bien instruidas y mejor educadas*⁷⁶⁸.

Natividad, según testimonio de su hijo Antonio⁷⁶⁹, durante su estancia como Maestra Nacional desde 1934 a 1963 en Zuheros, tuvo gestos de gran calidad humana como cuando no dudó en cederle parte de su vivienda al maestro interino que fue a sustituir a su marido, también maestro, durante su enfermedad. Su labor docente y de enseñanzas de todo tipo, mereció que el año 1988 por acuerdo del Pleno del Ayuntamiento presidido por el alcalde Jesús Poyato, le pusieran su nombre a la Biblioteca Municipal de la localidad.

Parecidos argumentos emplea D. Francisco Flores cura del pueblo donde ejerció Sinforosa Caballer Solís *"En el orden profesional he tenido ocasión de verla trabajar varias veces y tanto en el fondo como en la forma, es una notabilidad. Ejerce tal influencia que a pesar de lo difícil que es retener la atención sobre todo en los niños, ella lo consigue sin esfuerzo ninguno y aún más consigue interesar a sus alumnos en aquello que explica"*⁷⁷⁰.

De Carmen López Fe, Don Pedro Villamón, edil de Cazalilla (Jaén), pueblo donde ésta ejercía, nos dice *"Su conducta era ejemplar, modelo de virtud y laboriosidad notándose en las niñas gran adelanto y una excelente formación moral, religiosa y patriótica"*⁷⁷¹.

Había ocasiones en que, cuando las desplazaban a otro destino, los vecinos del pueblo se oponían a ello. Este es el caso de Carmen Soto Bermúdez que al recibir en 1932 el traslado a Escañuela, los vecinos de Santa Ana, una aldea perteneciente a Alcalá Real donde desempeñaba su labor, presentaron un escrito firmado por 95 familias, dirigido al Sr. Presidente del Consejo Provincial de Primera Enseñanza, pidiendo el regreso de la maestra que había sido trasladada, y que estaba desempeñando tan buena labor en la Aldea⁷⁷².

"(...) le rogamos encarecidamente que tenga a bien hacer regresar a la Srta. maestra D^a Carmen a su escuela de esta Aldea ya que dicha Srta. está

⁷⁶⁸ A.G.A. Expediente personal núm. 3188

⁷⁶⁹ ARJONA CASTRO, Antonio (1998): *Zuheros durante la Dictadura del general Primo de Rivera. La II República y la Guerra Civil*. Córdoba. Publicaciones de la Asociación Provincial Cordobesa de Cronistas Oficiales. p. 21.

⁷⁷⁰ A.G.A. Expediente personal, núm. 145.

⁷⁷¹ *Ibidem*. Expediente personal, núm. 1276.

⁷⁷² *Ibidem*. Expediente personal núm. 5119.

realizando una labor encomiable con nuestras hijas, enseñándole todo lo que para su vida y porvenir necesitan e inculcándole cristianos valores que son de nuestro agrado (...)".

Las alumnas de la Escuela núm. 8 de Jaén escriben una carta al Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, D. Jesús Hernández Tomás, para que no trasladen a su maestra M^a del Carmen de la Puerta Jorquera, y el Ministro les responde desde Valencia el 12 de Mayo de 1937 con un oficio comunicándoles que, por Orden del 29 de Abril, se deja sin efecto su traslado⁷⁷³.

Y cuando su tarea como maestra era ecuánime y desinteresada, no existía ideología ni otra razón que impidiera el reconocimiento claro y sincero a la entrega que esta persona demostraba. Como ocurrió en 1924 con Eladia Morales Ramírez que al ser trasladada a Arroyo Molino desde Hinojares, el pueblo, el alcalde, las asociaciones de trabajadores de la tierra, el comité local del partido comunista y el consejo local de Primera Enseñanza, todos unánimemente, pidieron que la maestra regresara a Hinojares. Y cuando ésta estuvo destinada en Cazorla, su estancia allí fue de 1924 a 1930, de nuevo destacaba por su dedicación, pidiendo el Ayuntamiento un voto de gracia por *"la labor desempeñada junto a otras maestras, ya que atendían una escuela de adultos costeadas por ellas mismas y sin retribución"*⁷⁷⁴. Lo firma el alcalde de Cazorla con el VB^o del Inspector de la zona.

Eladia fue dejando una huella positiva por donde pasó, según consta en su expediente. En abril de 1925, el Inspector Provincial de Primera Enseñanza de Jaén la felicita por su *"buen hacer, por las clases de educación popular gratuitas..."*. En junio del mismo año, el secretario accidental del Excmo. Ayuntamiento de Cazorla, le concede un voto de gracia por su meritoria labor trabajando gratuitamente en las escuelas de adultas nocturnas, costeando además el material y el alumbrado de las mismas; y así sucesivamente. Incluso en 1952 la *Comisión Nacional de Mutualidades y Cotos Escolares de Previsión* propone al Ilmo. Sr. Director General de Enseñanza Primaria, le concede la Medalla de Bronce, de la Mutualidad Escolar.

Catalina Tirado López aunque ejercía como maestra auxiliar de párvulos, atendía junto a Eladia la escuela de adultos en Cazorla, obteniendo, como ésta, reconocimiento a la dedicación extra con diversos votos de gracia; los recibió en los

⁷⁷³ Ibidem. Expediente personal núm. 1234.

⁷⁷⁴ Ibidem. Expediente personal núm. 3341.

años 1922, 1924, 1925 y 1930, pues había destacado por sus experiencias de *“renovación pedagógica y adecuada graduación de los conocimientos”*⁷⁷⁵.

La disponibilidad que manifestaba Catalina Tirado como profesora, hizo que los padres de las alumnas que deseaban estudiar la segunda enseñanza, solicitaran al Sr. Presidente del Cuerpo de Inspección de Primera Enseñanza, la autorización para que pudiera dedicar un tiempo a la preparación de sus hijas, impartiendo clases particulares a las mismas. Petición que fue aceptada por la Inspección.

Rita Hernández Lastra, alumna de la Casa de Jaén y maestra en Úbeda, Arjona, Puente Genil y Lucena, mucho debió trabajar en estos populares lugares andaluces donde le tocó ejercer y, seguramente, con no poco sacrificio; pronto perdió casi totalmente el oído y hubo de sufrir las grandes limitaciones que esto suponía para una maestra hasta que pudo suplirlo con un amplificador. De ella decían que era muy cumplidora del deber, animosa y apóstol⁷⁷⁶.

De Apolonia Cantos Huertas, maestra de Sabiote, en una visita a su escuela del Inspector de zona, dijo de ella en tiempos difíciles, pues fue recién terminada la guerra civil: *“Me encuentro muy complacido y satisfecho porque el estado de las niñas y los pocos trabajos prácticos que tienen realizados, me demuestran que esta profesora atiende al cumplimiento de sus obligaciones y no falta a ellas”*⁷⁷⁷.

Amanda Fernández, una linarense de familia acomodada y amiga de Antonia López Arista -de su apoyo dependieron varias de las primeras Academias-, no dudó en trasladarse a Oviedo para colaborar en la Academia-Internado de aquella ciudad mientras estudiaba Magisterio. Su personalidad emprendedora y afable, junto a una identificación con las iniciativas que la Institución Teresiana estaba multiplicando, la llevaron a implicarse en la puesta en funcionamiento de los Centros abiertos en Santander, Alicante, León, Covadonga, San Sebastián y Granada. Una colaboración directa en la tarea de difundir la propuesta formativa teresiana en nuevas provincias, donde la respuesta de las futuras maestras que acudían fue siempre prueba de su buen hacer.

A Rosa Lara Robles la conoció Josefa Segovia siendo inspectora en una de las visitas de Inspección a un Colegio de Hijas de la Caridad. Rosa había nacido en

⁷⁷⁵ Ibídem. Expediente personal núm. 5178.

⁷⁷⁶ Archivo Histórico de la Institución Teresiana de Jaén. Caja FV/Ac

⁷⁷⁷ A.G.A. Expediente núm. 44975.

Bailen en 1902 donde comenzó a asistir a la escuela y tenía la ilusión de hacerse maestra movida por el ejemplo de la primera profesora que había tenido en su pueblo; pero su padre, perito agrónomo, no quería que lo hiciera. Josefa Segovia la animó para que estudiara, la presentó a los exámenes de ingreso de la Escuela Normal de Jaén y se preparó en la Academia de Linares todas las asignaturas de la carrera, finalizando los estudios de Magisterio en 1918 en Jaén. La primera experiencia profesional la tuvo como maestra en la escuela de Arjonilla, después en Los Villares y desde 1933 hasta su muerte en 1961, en Baeza.

En los treinta años que ejerció en Baeza fue una persona muy querida y valorada su labor docente. Quienes la conocieron decían que fue una buena maestra y que de manera sencilla y callada supo proyectar su escuela y, con ella, a sus alumnos, hacia el compromiso social con un estilo evangélico; así era reconocido por todas las clases sociales de Baeza. A su muerte, el alcalde Don Fernando Viedma Rodríguez, transmitía lo que su pérdida suponía en la población:

“La traté personalmente y comprobé sus magníficas dotes de mujer cristiana, amable, caritativa y sobre todo un profundo amor a su profesión imposible de superar, como lo demuestra el gran número de baezanas que pasaron por sus aulas en el dilatado tiempo de servicio que estuvo entre nosotros sirviendo en forma ejemplar la obra de caridad más excelsa, que es la de enseñar a quien no sabe y que ella cumplió en el más alto sentido de la palabra”⁷⁷⁸.

Se tenía proyectado un homenaje por parte del pueblo, pero su muerte no dejó que se llevara a cabo. El Alcalde presentó una moción personal en la sesión plenaria de carácter extraordinario celebrada en el Ayuntamiento con el único objetivo de tomar el acuerdo de concesión de la medalla de Bronce de la Ciudad; se aludía en ella a los méritos indudables contraídos durante los treinta años de servicio prestados en la ciudad de Baeza, dignos de la mayor consideración. Una condecoración que se le impuso en el féretro⁷⁷⁹.

El *Diario Jaén* se hizo también eco de esta pérdida en la información sobre la provincia, con la siguiente reseña:

⁷⁷⁸ Carta manuscrita del Alcalde de Baeza Don Fernando Viedma Rodríguez de 1962. Archivo Histórico de la Institución Teresiana de Jaén.

⁷⁷⁹ Archivo Histórico de la Institución Teresiana de Jaén. Caja FV/Ac.

“Como profesora goza de gran estima en la ciudad pues cerca ya de treinta años dedicada aquí a la enseñanza, es tiempo suficiente para que las generaciones que han desfilado por su escuela hayan podido apreciar lo que Doña Rosa significa como maestra de excepcionales virtudes, entre las que predomina la reconocida bondad de su corazón y afecto sincero junto el desvelo y perseverancia demostrada través de los años, en el cumplimiento de su misión pedagógica.

La corporación municipal en su última sesión acordó constase en acta interpretando así el sentir de la población la gran satisfacción por la concesión de que ha sido objeto. Su óbito ha consternado a la población, donde la finada gozaba del verdadero afecto y respetuosidad, que ella supo granjearse con sus peculiares virtudes y afán de servicio, cuya pérdida han llorado las niñas de los colegios nacionales” ⁷⁸⁰.

Mujeres preparadas, inquietas, con vocación educadora y una vida intensa llena de ocupaciones, como sucedía igualmente en Rosa Marín Cabrero a la que también la ciudad de Baeza le rindió un homenaje al ser condecorada con la Cruz de Alfonso X el Sabio. Lo contaba su Alcalde en una nota remitida al *Periódico Jaén* haciendo referencia a que Rosa, aunque nacida en Ibros, había ido a vivir a Baeza en los primeros años de edad y se consideraba una buena baezana más,

“Estando al corriente y viendo con verdadera emoción sus continuos triunfos profesionales, que culminan hoy en justo reconocimiento por el Ministerio de Educación Nacional, al concederle tan preciado galardón, por el que está recibiendo numerosos testimonios de felicitación, al que deseamos unir el nuestro de todo corazón” ⁷⁸¹.

Rosa, alumna de la Academia de Jaén, realizó la carrera de magisterio con matrícula de honor en todos los cursos; estudió después el bachillerato universitario de Ciencias en Baeza con sobresaliente en Reválida, pasando luego a la Universidad de Madrid donde siguió la carrera de Filosofía y Letras (sección Pedagogía). Fue becaria por oposición y obtuvo sobresaliente en los exámenes para obtener el grado de Licenciada y de Doctora. Número uno en las oposiciones a ingreso en el Magisterio y en las oposiciones a plazas de más de mil habitantes.

⁷⁸⁰ *Diario Jaén*, jueves 6 de diciembre de 1962.

⁷⁸¹ *Periódico Jaén*, sábado de 7 de diciembre de 1963.

Aprobadas las oposiciones a dirección fue Regente del grupo escolar *San Pablo* anejo a la Escuela del Magisterio Femenina Santo Domingo de Guzmán de Burgos. Estuvo vinculada al Instituto *San José de Calasanz* de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, primero como alumna becaria, luego como colaboradora. Participó expresamente invitada en varias reuniones de estudios pedagógicos de la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo*; en el *Congreso Internacional de Pedagogía* de Santander y San Sebastián, en el *Nacional de Pedagogía* en Barcelona, en el Cursillo organizado por la Dirección General de Enseñanza Primaria en colaboración con la Unesco para becarios hispano-americanos sobre *Escuelas de maestra única*.

Realizó varias publicaciones, entre ellas *Pedagogía del Evangelio*⁷⁸², *Programas escolares de escuela graduada y unitaria*⁷⁸³, y *Los primeros días en la escuela*⁷⁸⁴ con que inicia una colección de publicaciones manuales eminentemente prácticas, en colaboración con maestras de su grupo escolar y otras compañeras del profesorado, como por ejemplo, *Imágenes y palabras: Confección y texto o Prácticas de Enseñanza*⁷⁸⁵. Así mismo tiene publicados diversos artículos en revistas profesionales⁷⁸⁶.

Otra maestra, Micaela Isaac, una vez finalizada la carrera en la Escuela Normal en el año 1926, siguió estudiando para obtener el Diploma de Enfermera. Hizo también estudios de Perito Agrícola y más tarde de Maestra jardinera. Pero comenzó su ejercicio profesional en el magisterio en distintos pueblos de la provincia de Jaén, entre otros, en La Carolina en 1928, y en Sabiote en 1929.

En 1930 pidió la excedencia y hasta 1935 colaboró en Valladolid en la *Liga de Mujeres Campesinas* promovida por el jesuita Padre Nevares. Durante los últimos años en esta ciudad fue directora de la Residencia para Universitarias creada por la Institución Teresiana. Después de una estancia de tres años Amiens, en 1938 reingresó en el Magisterio incorporándose a una escuela de Brenes, un pueblo de Sevilla en el que hizo una importante labor pedagógica, como le fue

⁷⁸² Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1946.

⁷⁸³ Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1954².

⁷⁸⁴ *Ibidem*, 1962.

⁷⁸⁵ Madrid, Magisterio Español, 1967; Madrid, Ed. Alcalá, 1969.

⁷⁸⁶ Datos recogidos en el Archivo Histórico de la Institución Teresiana de Jaén, Caja FV/Ba

reconocido. Así, en octubre de 1940, la Inspectora Doña Felisa Pasagali, tras realizar una visita de inspección a su escuela, alaba su labor en estos términos:

*"Realiza una labor eficaz en todos los aspectos de la educación y en todos los órdenes, pues la influencia de la escuela se hace sentir en el orden social, por la clases gratuitas de adultos que vienen funcionando desde 1938 con excelentes resultados para la formación moral e intelectual de la juventud femenina de Brenes. La comunicación con los padres de las alumnas es frecuente, celebrando reuniones con los mismos con gran provecho para la educación de las niñas, por la colaboración más activa y eficaz de sus padres"*⁷⁸⁷.

Fue también en Brenes donde el 23 de mayo del 1942, a petición de la Junta Municipal de Primera Enseñanza, le fue concedido un *Voto de gracia* expresado de este modo:

*"Vista la actuación de la maestra nacional de Primera Enseñanza de esta Villa, D^a Micaela Isaac Olaya, su celo y competencia en el desempeño de la labor docente que le está encomendada, el desvelo con que se ocupa de la función religiosa, moral y social de sus alumnos, así como de la labor complementaria que viene realizando con los padres de las niñas y su admirable actuación en la clase de adultos que voluntaria y gratuitamente tiene establecida en su escuela; su caridad y abnegación en recabar extraordinarios recursos a huérfanas y necesitadas, proporcionándoles a unas colegios internos en donde atiendan a su educación, y a otras los medios necesarios para sus estudios"*⁷⁸⁸.

De Sevilla regresa Micaela a la provincia de Jaén en 1944, donde se le adjudica la Escuela de Castellar de Santisteban. Un año después, y hasta 1968 ejercerá en la capital giennense, desempeñando la función de directora del Grupo Escolar *Jesús María*. Una vez más, el 15 de febrero de 1949, le es concedido un *Voto de gracia* tras la visita extraordinaria girada a su Escuela por el Inspector Jefe Don Luis Vilaplana:

⁷⁸⁷ A.G.A. Expediente personal núm. 2259.

⁷⁸⁸ *Ibidem*.

*"Por la buena labor que realiza en su Escuela y para que le sirva de estímulo en su actuación futura animándole a seguir por el camino emprendido con el mismo entusiasmo laborando en la formación religiosa, patriótica y cultural de los niños que le están confiados"*⁷⁸⁹.

Tras esta extensa y fructífera labor profesional Micaela Isaac Olaya es jubilada forzosa al cumplir los 70 años.

Rosa Monlleó alumna de la Academia de Jaén, también tuvo otras inquietudes formativas; una vez terminada la carrera de Magisterio se desplazó a Madrid para estudiar en la Universidad Central, licenciándose en Ciencias Naturales. Una vez finalizada esa carrera, volvió a Jaén dónde estuvo impartiendo clases en el Instituto Santa Catalina de Alejandría, a la vez que en otros centros como la Escuela de Comercio, Escuela de Magisterio, Colegio de las Hermanas Carmelitas, Cristo Rey, San Agustín y en su antiguo colegio de las Teresianas, llamado ya Padre Poveda:

*"Muchas generaciones, gracias a ella, aprendieron las estructuras de las rocas, los nombres de las plantas, la composición de las flores, de las células.... pero sobre todo dejando en quienes la conocieron el recuerdo de una mujer profundamente humana y a la vez sencilla, adelantada a su época y con un sentido del trabajo y la responsabilidad ante sus obligaciones. Buscaba la obra bien hecha esforzándose en sus tareas profesionales con una gran vocación y un gran espíritu de superación y perfeccionamiento"*⁷⁹⁰.

Asunción Arbiza Echeveste fue Inspectora de Enseñanza Primaria durante dieciocho años en Jaén. En sus visitas a los pueblos y cortijadas, a veces aisladas e inaccesibles, pasó molestias, incomodidades, frío y hasta hambre, pero jamás éstas o la nieve o el frío fueron motivo para no cumplir el programa de visitas previsto a las escuelas. Seguramente este modo de entender el ejercicio profesional hacía que sufriera ante un deber incumplido de maestros o de compañeros de trabajo.

Son numerosos los testimonios que quedan de la labor que realizaba. El Inspector Jefe de Jaén recordaba de ella que: *"Todo lo tenía al día"*. Una de las maestras de su zona, Isabel Molina, se expresó así: *"No era para mí la inspectora*

⁷⁸⁹ Ibídem.

⁷⁹⁰ OYA RODRÍGUEZ, Vicente (1990): "Retratos al natural" en *Diario Ideal de Jaén*, miércoles 30 de octubre, p. 25.

que se impone, sino la amiga cariñosa que aconseja con dulzura y comprensión". Y P. Hernández manifestó: "Yo le tenía un gran afecto por sus virtudes, bondad y rectitud. Aprendí mucho de sus buenos consejos y orientaciones pedagógicas".

La directora de un colegio privado, Sor E. de la Cruz, dejó el siguiente testimonio: *"Para nosotros deja un gran vacío, ya que siempre encontramos en ella comprensión, aliento y solución en todos nuestros problemas escolares, pero deja al mismo tiempo un recuerdo imborrable de edificación en las muchas visitas que hizo a este Colegio".*

También en algunas estudiantes de magisterio que tuvieron contacto con ella dejó buen recuerdo, como en J. y S. Estudillo: *"Nosotros que la queríamos y admirábamos y ahora que ya estamos ejerciendo nuestra carrera, recordamos con frecuencia sus consejos y ante todo su ejemplo de abnegada entrega".*

Francisco Gallego, un compañero de trabajo en la Inspección, describe que:

"Me unieron a ella lazos de afecto y estimación por razón del cargo que me fue confiado por esa Inspección a través de los prolongados años que la señorita Arbiza ha desempeñado su noble ministerio, granjeándose la estimación de quienes sabían apreciar sus dotes".

Su también compañera de Inspección, Ana María Macías López, se une a estos testimonios de admiración y agradecimiento. Publicó a su muerte en el *Periódico Jaén* la siguiente carta:

"Cuando estrenaba mi cargo con vacilantes pasos de novel, me sentía segura porque tú me inspirabas confianza de amiga, casi de hermana, y tu orientación, sabía por experiencia, y santa por la entrega, me ayudaba a roturar la tierra virgen de mi ministerio. Caminamos tres meses con intenso bregar, profusión de papeles, burocracia obligada, visitas y reuniones, resumen suficiente para medir tu talla de mujer. Me hablaban las maestras de tu bondad sincera, de tu insobornable rectitud, de tu solicitud abnegada para resolver pequeños y grandes problemas, de tu virtud fecunda, de tu conducta ejemplar, y el alma se me henchía pensando en el modelo que Dios puso a mi alcance.

Déjame que te pida que tu espíritu aliente sobre mí, para que tus pisadas tan seguras, tan firmes guíen las mías ahora. Déjame que te agradezca tu entrega generosa, déjame que pondere tu vida, tan

*austera para ejemplo de todos, tus virtudes calladas, grandes y pequeñas del diario bregar, tu ejemplo tan humano y tan divino a la vez”*⁷⁹¹.

Pero no todo fueron parabienes, pues también hubo casos en los que unas veces la Administración, otras veces los Ayuntamientos, no coincidían con las maneras de proceder de las maestras y ejercieron sobre ellas sanciones bastantes duras.

Así por ejemplo, Gloria Doblas González pidió la excedencia en el año 1935 y cuando solicitó reingresar, según consta en su expediente, nunca le llegó la documentación preceptiva; ¿fue a causa de la burocracia, o quizás fue alguna sanción indirecta?⁷⁹²

Rosario Blasco Aparicio, que padecía endocarditis reumática, quedó suspendida de empleo y sueldo en 1942 debido a la cantidad de licencias y permisos pedidos. ¿No sería tal vez un caso de incomprensión respecto a su enfermedad?

Algunas veces la falta de entendimiento llevó a casos extremos, como cuando una maestra, Dolores Jiménez Ruano, que padecía problemas de micción, de los que se derivaba tener que hacer uso frecuente del W.C., fue sancionada con Expediente Gubernativo por desobediencia al no querer trasladarse de local. Lo que la maestra pedía era que en el nuevo edificio que le habilitaron como Escuela, le pusieran un servicio dentro de la misma, para poder hacer uso de él debido a su enfermedad. El alcalde, que era de quien dependía el asunto, se negó, y ella siguió insistiendo en que no se cambiaba mientras no le proporcionaran dicho servicio. Tal fue la tensión creada que le llegaron hasta sancionar. Intervino el Párroco, la Guardia Civil, y le levantaron bulos y falsos testimonios en el pueblo que le hicieron mucho daño⁷⁹³.

⁷⁹¹ MACÍAS LÓPEZ, Ana María (1965): *Carta al director*, en Periódico Jaén, martes 24 de Agosto de 1965.

⁷⁹² Archivo Histórico Provincial. Expediente personal núm. 1090.

⁷⁹³ Ibídem. Expediente personal núm. 2347.

9.2.2.1. Elogios a una labor docente

La labor pedagógica de las maestras formadas, y muchas veces colaboradoras, de las Academias, fue ampliamente reconocida en los ámbitos sociales y culturales de la provincia. La prensa de la época era el medio en el que se dejaba constancia de su labor y del agradecimiento que despertaban.

En 1914 en la Revista *Juventud* editada por la Federación Escolar de Linares, se hace referencia a Doña Carmen Prados y a la "culto y altruista" profesora Doña María Jesús Carmona, así como a la presidenta del Centro Pedagógico Doña Expectación García, como "*mujeres comprometidas con la cultura y la sociedad más necesitada de Linares*"⁷⁹⁴.

De María Jesús Carmona se elogia, en el núm. 12 de la misma Revista⁷⁹⁵, la labor cultural que esta maestra realizó al fundar la Cantina Escolar de Linares. Un Centro Pedagógico así denominado, en el que estaban inscritas, en esa fecha, veinte niñas, huérfanas de padre o madre, con edades comprendidas entre los 4 y 9 años. En el Centro permanecían desde las 9 de la mañana hasta las 6 de la tarde; allí se les proporcionaba no solo educación, sino también ropa y comida que les permitía crecer y sentirse atendidas en sus necesidades. Una actividad ofrecida desde la Academia de esa ciudad que puede considerarse precursora de otras iniciativas que más tarde se pusieron en marcha.

Además de atender este Centro que funcionaba con la colaboración de algunas señoras, María Jesús Carmona era Directora de un Colegio privado situado en la calle Cánovas del Castillo núm. 54 de esta localidad, en el que se ocupaba de la clase de párvulos, y durante las primeras horas de la noche se dedicaba a la alfabetización de más de setenta obreras. También estableció en Linares la Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer, siendo ella su directora. Reproducía así en la ciudad giennense la creada años antes en Madrid para responder a las necesidades de muchas mujeres que no seguían estudios superiores, pero sí deseaban formarse mejor, bien para las tareas domésticas, bien para el ejercicio de alguna de las profesiones a las que las mujeres podían irse incorporando⁷⁹⁶. La revista *Don Lope*

⁷⁹⁴ *Juventud. Revista Cultural*, núm. 6. Linares, 25 de Febrero de 1914, p. 1.

⁷⁹⁵ *Ibidem*, núm. 12. Linares 25 de mayo de 1914, p. 1.

⁷⁹⁶ En España, las Escuelas del Hogar y Profesional de la Mujer fue creada por Julio Burell, Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, en la Ley de presupuestos de 1911, con

de Sosa recoge la noticia de la ayuda que le otorgaron para tal fin: *"El ministro de Instrucción Pública, ha concedido una subvención de mil pesetas a la Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer, establecida en Linares, bajo la inteligente dirección de la ilustre Profesora D^a M^a Jesús Carmona"*⁷⁹⁷.

Tenemos una referencia más sobre esta maestra en la que se alaba su labor educativa: *"Es un espíritu moderno, sano y fuerte. Acoge con verdadera devoción todo lo que enseñanza sea; protege dentro de la modestia de sus medios económicos la ilustración de las niñas desheredadas por la suerte, cuyo porvenir, de no hallar mano protectora, es con frecuencia lamentable"*⁷⁹⁸.

Muchos fueron los elogios que recibió, así como el reconocimiento de la sociedad giennense, por la labor pedagógica y de atención social realizada a lo largo de su carrera profesional. Manifestaciones que quedaron recogidas en las distintas referencias que hace la revista de la época *Don Lope de Sosa*. Una de ellas, lo expresaba en estos términos:

*"Fue concedida la Cruz de la Orden Civil de Alfonso XII, a D^a M^a Jesús Carmona, meritisima profesora que ha fundado la Cantina Escolar de Linares y que disfruta de legítimo prestigio en el magisterio, por su inteligencia, su buen corazón y sus trabajos pedagógicos de una eficacia docente, a la vez beneficosa y benéfica"*⁷⁹⁹.

El Consejo Superior de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad, fue una de las instituciones que premió su labor en esta Cantina Escolar en 1916⁸⁰⁰.

una Real Orden de 1 de enero del mismo año. La finalidad de la misma era brindar a las mujeres conocimientos científicos y prácticos a la vez, aplicables al hogar, y también para poder ejercer algunas profesiones útiles, en especial artísticas, industriales, las relativas a las industrias mecánicas y a la enseñanza comercial. Ver TIANA FERRER, Alejandro (1992): *Maestros, misioneros y militantes: La educación de la clase obrera madrileña 1898-1917*. Madrid, CIDE, p. 234. En general se les ofrecía preparación para las tareas domésticas y para las habituales profesiones femeninas como mecanografía, institutrices etc. Ver VELÁZQUEZ BONILLA, Flavia Paz (1987): "Meditación en Covadonga", Op. Cit., p. 154.

⁷⁹⁷ *Revista Don Lope de Sosa*, núm. 49, 31 de enero de 1917, p. 30.

⁷⁹⁸ *Ibidem* núm. 2. Linares 2 de diciembre de 1914, p.1

⁷⁹⁹ *Ibidem* núm. 37, 31 de enero de 1916, p. 29.

⁸⁰⁰ *Ibidem* núm. 38, 29 de febrero de 1916; pp. 63-64.

En cuanto a Doña Expectación García, una inteligente y activa maestra⁸⁰¹, es reconocido y elogiado su buen hacer en Linares en la misma Revista Don Lope de Sosa⁸⁰²:

"Modesta y silenciosamente, como se hacen las buenas obras de caridad, en el Internado Teresiano de Jaén, fundación del Padre Poveda, se han establecido dos nuevas obras docentes de muy estimable eficacia social. Es una de ellas la clase nocturna de adultos a la que asisten cerca de doscientas alumnas de todos los oficios, pertenecientes a las clases obreras y la clase dominical de niños y párvulos con matrícula de más de 150, todos ellos de las clases más pobres y para las que se hace además una labor de socorro de sus necesidades, una vez conocidas. Dirige esta hermosa obra la virtuosa Srta. María Expectación García, profesora de aquel centro auxiliada por alumnas del mismo que le ayudan en su trabajo docente".

A estas maestras que consideraban con una buena formación, también las llamaban para desempeñar cargos relacionados con la enseñanza, en diferentes instituciones. Así nos encontramos esta nota informativa en la que se cita, entre las elegidas, a Rosa Casado Díez procedente de la Academia de Jaén.

"La Real Sociedad Económica de Amigos del País ha dado un gran impulso a sus escuelas, comenzando a realzar el pensamiento que hace tiempo abrigaba de salir de los límites de la enseñanza de Dibujo para hacerlo de otras materias diversas y en relación con las modernas orientaciones de la vida docente.

Desde el presente mes funcionan las clases de Labores prácticas y Labores artísticas de la mujer; Primera Enseñanza para adultos; Música, para señoritas; Mecanografía, Modelado en yeso y Tallado en madera. Dichas clases están a cargo respectivamente de las señoritas Eliodora Cruz, Rosa Casado, Manuela Sevillano y Catalina, y los

⁸⁰¹ Según nos consta en su expediente personal N° 285 del A.G.A. Expectación García, obtuvo Matrícula de Honor gratuita en los cuatro cursos de la carrera de Maestra de Primera Enseñanza. Sobresaliente en las Reválidas. Título Superior con Premio Extraordinario mediante oposición. Premio y mención honorífica por un escrito pedagógico en la Exposición de Valencia de 1909. Haber sido pensionada por el Estado durante el curso 1914-1915 para hacer estudios prácticos en la Escuela Modelo de Párvulos denominado Jardines de Infancia agregado a la Normal Central de Madrid.

⁸⁰² *Revista Don Lope de Sosa* núm. 75, 14 de marzo 1919, p. 95.

señores don Ramón Fé Doblas, D. José González Armenteros y D. Eduardo Fernández Hebrard”⁸⁰³.

El Diario Jaén de 1 de Julio de 1959, en su sección “Crónica de Linares” nos relata por qué le fue concedida la medalla de la Orden de Alfonso X el Sabio a Felisa Caviedes Torres:

“Pocas veces han concurrido factores tan numerosos y favorables para que el Gobierno haya concedido distinción tan merecida a una persona. En esta concurren creemos nosotros, cuantas circunstancias favorables se precisan para tan codiciado premio. Representa la gran obra realizada por la profesora elegida, labor hecha sin pausa ni descanso, con entusiasmo, acierto y alegrías a través de los años, labor reconocida por todos de antemano. Estimamos su gran valor, su talento artístico y su sin par capacidad pedagógica. Nuestras hijas pasaron por sus aulas y recibieron la feliz influencia de una educación eficiente”

Maestras valientes y más decididas de lo habitual en su época que, como Catalina Arboledas López, no dudó una vez ganada la plaza en las oposiciones al Magisterio nacional, marchar a América como profesora de la Escuela Normal de Santo Domingo. Más tarde trabajó en Italia mientras realizaba estudios universitarios, licenciándose en Filología Románica como profesora en el Seminario para América Latina.

Algunas de las alumnas pioneras, las audaces de primera hora, se convirtieron sin casi haberlo previsto en protagonistas de la expansión de la Obra de Poveda. Es el caso de Antonia Téllez Hernández, alumna de Linares, que tampoco dudó en viajar a Chile en 1928 para hacerse cargo, junto a otras dos asociadas de la Institución Teresiana, de la Normal de Maestras Santa Teresa de la capital, Santiago de Chile⁸⁰⁴.

⁸⁰³ *Ibíd.* núm. 98, 18 de febrero de 1921, p. 63.

⁸⁰⁴ PEDRERO SÁNCHEZ, María Guadalupe (2014): “La Institución Teresiana ensancha sus fronteras: Chile”, en ROSIQUE, Francisca: *Historia de la Institución Teresiana* (1911-1936), Op. Cit., pp. 472-503.

9.2.2.2. Inquietudes literarias

En la propuesta pedagógica de Poveda nos encontramos con el aliento que da a sus alumnas para que cultiven las diferentes dimensiones de la cultura. A las universitarias les decía en torno a 1930: *"Vayamos, pues, en pos de la ciencia, de los libros, de los maestros, de las bibliotecas, de las investigaciones de todo orden, de cuanto represente cultura"*⁸⁰⁵. Estos consejos calaron hondo en aquellas estudiantes que se preparaban para el ejercicio de la enseñanza.

El *Boletín de las Academias Teresianas* fue un cauce para transmitir y difundir entre profesoras y alumnas, el estilo que se pretendía. Desde las distintas provincias se enviaban artículos que reflejaban, difundían y recomendaban el sentido y la práctica educativa que estaban realizando en las aulas y que podían servir para orientar a otras.

Araceli Bailón, alumna de la Academia de Jaén en 1914, nos hace la siguiente reflexión sobre lo que para ella supuso el encuentro con la lectura:

"Como mis trozos de lectura no fueron sólo las ciencias, no impera en mi espíritu esa frialdad y esa aridez que éstas llevan consigo; si sólo las lecturas amenas hubieran llegado a mis ojos, hoy sería una romántica y una soñadora y si la filosofía de Balmes hubiese sido mi recreo intelectual, hoy viviría pensando como los filósofos y, o viviría engañada o moriría viviendo.

Ciencia, literatura y filosofía se unieron estrechamente y formaron mi corazón, mis inclinaciones, mi carácter, y mi espíritu; y cuando el mundo no comprende a los que con él se cruzan, y cuando hiere con sus dardos a los que les rodean, se busca el consuelo en aquellos libros y entre sus páginas se ahogan muchos pesares, se mitigan muchos desengaños y se marchitan muchas ilusiones, que el mundo no puede conocer, porque en su egoísmo, se burlaría de ellas; y ese alimento espiritual que niega el mundo, y esas ingratitudes, que nos

⁸⁰⁵ POVEDA CASTROVERDE, Pedro (1964): *"Mensaje a la mujer que estudia"* en *Itinerario pedagógico*. Op. Cit. p, 335.

lega como única herencia, se esfuman con un buen libro que es nuestro mejor amigo y más fiel compañero”⁸⁰⁶.

En muchas de ellas prendió la llama de la inquietud literaria, y así empezaron a crear y publicar pequeñas obras que, en algunas ocasiones, les fueron premiadas. La misma Araceli Bailón Magán, en la Revista *Juventud*, inspirándose en el título de la Revista, publica un ensayo sobre este término, poniendo de manifiesto cómo esta etapa de crecimiento es la más bella de la vida de la persona, y cómo la recuerda siempre con íntima alegría, pues la infancia deja en su inteligencia y en su corazón *“un recuerdo que se esfuma, un eco lejano; pero su juventud vive siempre en su alma, y se conserva en su memoria con caracteres imborrables”⁸⁰⁷.*

Años más tarde esta maestra escritora ganaría el 2º Premio en el Concurso de Cuentos celebrado por la Sociedad "Amigos del Arte" de Linares el 25 de Mayo de 1926, con un relato titulado "Alma de mujer".

Dolores Herrera Martínez en *Luz y Vida*⁸⁰⁸, otra publicación periodística de Linares, escribe en 1923 un artículo titulado *“Los pueblos Españoles”*. Trata sobre los escritores que han plasmado la experiencia de sus viajes en libros, llamando la atención sobre el hecho de que los autores extranjeros sólo se han quedado con lo anecdótico, y describen una vulgar relación cuentista de hechos y escenas del vivir pueblerino que muchas veces se encuentran muy alejadas de la realidad.

Razón por la que ella se propone escribir una serie de crónicas sobre los viajes por los pueblos españoles, que plasmen mejor la realidad:

“Yo, que recientemente he visitado varias provincias y que en unión de mi esposo he recorrido casi todos los pueblos, que he visto sus campos yermos, sus bosques destruidos, su industria muerta; que he escuchado sus angustiosas quejas y vivido sus miserias, quiero narrar

⁸⁰⁶ BAILÓN MAGÁN, Araceli (1915): *“Carta abierta”* en *Boletín de la Academia de Linares*, núm. 68, Linares 17 de Enero, p. 6.

⁸⁰⁷ *Revista Juventud* núm. 10, 25 de Abril de 1914.

⁸⁰⁸ La *Revista Luz y Vida* también subtitulada *“Arte Ciencia Literatura”*, fue una publicación periódica de Linares que se editó durante sólo unos meses. Su primer número apareció el 10 de enero de 1923 en la Imprenta de Francisco Béjar, siendo su director Diego Alonso López. Todas las colaboraciones eran de carácter literario. Contaba de varias secciones: Cultural y Científica, Plumas Americanas, Concurso de Cuentos, Glorias Españolas y Curiosidades Científicas. Tuvo la iniciativa de proponer un concurso literario con premios en efectivo.

*aquí todo lo que he visto, pintando el estado calamitoso en que se encuentran esos pueblos y los que más urge remediar en ellos. Yo hablaré claro, muy claro como corresponde a una mujer que quiere ver a su patria engrandecida”*⁸⁰⁹.

Dolores Herrera recorrió tantos pueblos durante su carrera docente porque aunque terminó sus estudios de Magisterio en 1936, no pudo hacer el pago de los derechos para la emisión del título hasta 1942, por la circunstancias de la guerra y porque tenía que mantener a sus hijos y a su madre. Esta falta de título la obligaba a solicitar destinos que, por estar alejados, no eran solicitados y sólo tenían una gratificación económica, no un sueldo. Este fue el caso de Río Hornos, una pedanía de Segura de la Sierra en la provincia de Jaén que se gratificaba a la maestra con 1.500 pesetas. Ante esta situación ella hace una petición en 1939 al Señor Presidente de la Junta Provincial de Primera Enseñanza de Jaén, en los siguientes términos:

*“Que considerando que difícilmente nadie querrá ir a desempeñarla por la exigua consignación que tiene asignada y por las dificultades de absceso, comunicación y vivienda, no obstante los cuales la que suscribe la desempeñaría gustosamente por resolver de algún modo su gravísima situación económica”*⁸¹⁰.

A Pilar Velasco Aranz⁸¹¹, Maestra de Primera Enseñanza Superior con premio extraordinario de Reválida en la Escuela Normal de Maestras de Sevilla y Profesora en esta misma Escuela, se la premia en Septiembre de 1912 por el trabajo sobre "Importancia de la educación religiosa para el individuo, para la familia y para la sociedad". Le fueron premiados otros varios; uno de ellos en octubre del mismo 1912, en el Certamen Científico Literario organizado con ocasión del Centenario de las Cortes y Sitio de Cádiz, por el trabajo presentado sobre "Influencia de la mujer en la desaparición del analfabetismo en España".

Otro, en noviembre de 1912 titulado "Estudio crítico sobre los distintos sistemas de graduación de Escuelas primarias", en el XII Certamen Científico Literario, Artístico y Pedagógico, convocado por la Real Asociación de Maestras de Primera Enseñanza San Casiano con la cooperación de la autoridades sevillanas.

⁸⁰⁹ *Luz y Vida*. Linares 10 de Enero de 1923, pp. 11-12.

⁸¹⁰ Archivo Histórico Provincial de Jaén. Expediente Personal núm. 30036.

⁸¹¹ *B.A. T. núm. 57*, 1 de Noviembre de 1914.

La *Revista Don Lope de Sosa* se hace eco de la inquietud literaria de Mercedes Doral y Pazos:

"La Srta. Mercedes Doral y Pazos, Vice-directora del Internado Teresiano de Madrid, obtuvo su título en la Escuela Superior del Magisterio, presentando una tesis interesante "Pedagogía de Santa Teresa de Jesús". Tema muy nuevo y valioso en estos tiempos en que la obra teresiana avanza cada vez con más vigor. El trabajo de la Srta. Doral tiene un mérito extraordinario. Es lo más extenso que se ha escrito, buceando en los pensamientos de la santa la estructura de las modernas organizaciones pedagógicas teresianas.

*No diremos que sea lo más completo, pues de ello hay mucho que escribir y más cada día, pero obra inicial de futuros y amplios estudios, bien merece considerarse. En el corazón educativo e instructivo de Santa Teresa entraron pocos. Fue estudiada literaria, mística y socialmente. Como maestra de maestras, no. Y ese es el acierto de la Srta. Doral"*⁸¹².

María Carbajo de Prat fue profesora de Escuela Normal y en su currículum destacan dos aspectos significativos: la labor docente y el trabajo de escritora con innumerables artículos que, según M^a Antonia Bel⁸¹³, pueden considerarse como periodismo científico. Por ejemplo en las páginas del *Boletín de las Academias* dejó una interesante reflexión sobre la pedagogía de Schwarz⁸¹⁴; artículo en el que indica que *"la Pedagogía se subordina a la Ética y Psicología porque los medios han de conformarse con el fin y adaptarse a la naturaleza del sujeto. Por la distinta concepción de estos factores de la educación en las diferentes épocas y países y hasta entre los individuos de una misma nacionalidad, se ha hecho posible la creación de una historia de la educación y de la Pedagogía"*⁸¹⁵.

⁸¹² *Revista Don Lope de Sosa* núm. 84, 12 de diciembre de 1919, p. 382.

⁸¹³ BEL BRAVO, María Antonia (1998): *La mujer en la Historia*. Madrid, Ediciones Encuentro, p. 122.

⁸¹⁴ Erwin Schwarz fue un pedagogo alemán que Aunque más moderno y en una dirección opuesta a la de Herbart, tenía algo de él puesto que entendía la pedagogía condensada en la fórmula herbartiana de la "educación por la instrucción".

⁸¹⁵ *Boletín de la Academia de Santa Teresa de Jesús*, T.4, 1917, pp. 305-307, y 337-339.

Encarnación Maxia Zurita publica en la Revista *Fides*⁸¹⁶ de Linares un cuento llamado Mary-Flor, que narra la relación de una hija con su madre, la cual antes de morir y dejarla huérfana le da el consejo de que tome a la Virgen María como madre⁸¹⁷.

9.2.3. Depuración Republicana. Depuración Franquista

Pero contradicciones, las que algunas tuvieron que vivir durante los años de guerra civil en una y otra zona de aquella contienda; un sistema de depuración impuesto al profesorado de todos los niveles de enseñanza, así como al resto de cuerpos de funcionarios, el cual comenzó en 1936 y se prolongó más allá del establecimiento de la dictadura de Franco. Muchos son los trabajos publicados sobre esta situación de control ideológico y personal⁸¹⁸. La relevancia socializadora de los procesos educativos desencadenó una serie de normativas y de sanciones depuradoras difíciles de ser comprendidas hoy.

De vital importancia para la II República, como para todo régimen naciente que persigue una transformación social, era el problema de la enseñanza, y muy especialmente, el de la instrucción primaria. Para que los cambios políticos profundos no sean una simple y pasajera novedad superficial afectando únicamente a la forma externa del poder, para que produzca hondas transformaciones sociales, deben ser impulsados y estimulados por una poderosa corriente de pensamiento

⁸¹⁶ La revista *Fides*, era una publicación católica parroquial con carácter mensual que apareció en 1915 y que hasta su traslado a Baeza en 1926, elaboraba y editaba el párroco de la Iglesia San Francisco de Linares D. Francisco Martínez Baeza.

⁸¹⁷ MAXIA ZURITA, Encarnación (1921): "Mary-Flor" en *Revista Fides*, Linares, pp. 232-235.

⁸¹⁸ Señalo únicamente algunos sobre los niveles de enseñanza aquí considerados: GRANA GIL, Isabel y ORTEGA CASTILLO, Fátima (2013): "La depuración de las Escuelas Normales en Andalucía", en ESPIGADO TOCINO, M. Gloria y otr. (dir. y ed.): *La Constitución de Cádiz: genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal*, Cádiz, Servicio Publicaciones Universidad de Cádiz, pp. 449-458. FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel y AGULLO DÍAZ, M^a del Carmen (1997): "La depuración franquista del magisterio primario", *Historia de la Educación*, núm. 16, pp. 315-350. MORENTE VALERO, Francisco (2001-2002): "La depuración franquista del magisterio público. Un estado de la cuestión", en *Anuario de la UNED*, pp. 661-688. RAMOS ZAMORA, Sara (2006): "Control y represión. Estudio comparado de los resultados de la depuración del magisterio privado en España", en *Revista Complutense de Educación*, vol. 17, núm. 1, pp. 169-182.

colectivo a cuya creación y desarrollo contribuyen en alto grado las aulas, las escuelas. Por esto, todas las revoluciones, al triunfar, convierten los asuntos de la enseñanza en una las primeras preocupaciones y objeto de reformas. Escribió Adolfo Llopió a este respecto que *"en todas partes la escuela ha sido el arma ideológica de la revolución. Por eso no hay revolución que no lleve en sus entrañas una reforma pedagógica"*⁸¹⁹.

La instrucción primaria fue el área donde los Gobiernos de la II República desarrollaron las primeras acciones. Dos días después de proclamada la República, el 16 de abril, publicaba Rodolfo Llopió, Director General de Primera Enseñanza, un artículo en el diario *Crisol*, donde exponía sus principales y más inmediatos propósitos. Decía entre otras cosas:

"La República, al enfrentarse con el problema de la educación nacional, tiene que atacar con decisión y valentía todos los aspectos del mismo. Tiene que acabar con la absurda organización actual. Hay que hacer una reforma total que abarque desde los jardines de la infancia hasta la Universidad (...). La República tiene que hacer muchas escuelas, pero cuidando de que la escuela sea verdaderamente escuela. No tanto por el edificio y por el material, sino por el espíritu que ha de vivificar la diaria labor docente. La República tiene que hacer maestros nuevos. Los maestros que necesita el país en esta hora decisiva. Pero tiene, además, que utilizar a los maestros actuales. Ese ha de ser uno de los problemas más delicados".

Este prometedor programa terminaba así:

*"La República tiene que sembrar muchas escuelas en todos los pueblos y aldeas españolas. Y cada escuela tiene que ser la verdadera célula rural de la República. En torno a la escuela ha de girar la vida del pueblo. La escuela ha de ser el verdadero Hogar Infantil y la verdadera Casa del Pueblo durante la noche"*⁸²⁰.

Abrir escuelas por todo el país era necesario y urgente; también lo era disponer de suficiente personal docente y preparado. No bastaba formar nuevos maestros, era necesario aprovechar a los que terminaban la carrera en las escuelas

⁸¹⁹ LLOPIÓ GARCÍA, Rodolfo (1933): *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*, Madrid, M. Aguilar. (2005) Madrid, Biblioteca Nueva.

⁸²⁰ *Ibidem*.

Normales introduciendo un sistema de 'oposiciones' que completara la formación recibida. Para ello, se convocaron los Cursos de Selección e Información Cultural y Pedagógica con la finalidad de transmitir líneas renovadas a quienes se iban a incorporar a las aulas, y se organizaron las Semanas Pedagógicas para el profesorado en ejercicio. La II República se propuso liberar a millares de españoles de la situación de ignorancia en que estaban, despertar su mente, suscitar en ellos inquietudes de saber, darles a conocer los tesoros de la cultura nacional e internacional, de ahí también la actividad de las Misiones pedagógicas⁸²¹.

El Gobierno había declarado que la enseñanza sería laica y dispuso, por decreto de 6 de mayo de 1931, que "la instrucción religiosa no será obligatoria en las escuelas primarias, ni en ningún centro dependiente del Ministerio". Sin embargo, respetando la voluntad de aquellos padres que quisieran enseñar religión a sus hijos, "se autorizaba a recibir ésta en las escuelas primarias, en la misma forma que hasta la fecha"⁸²².

Unas decisiones políticas que en absoluto sorprendieron a las maestras de las Academias, pues en realidad era esa actitud la que ellas estaban difundiendo. Se trataba exactamente de lo que se aprendía y destacaba, llevar la cultura a todas las localidades, por muy apartadas que se encontraran, para elevar a cada persona y sacarla de su ignorancia. Por supuesto que diferían en el carácter laico de la enseñanza. Y así muchas maestras a las que el régimen les obligó a quitar el crucifijo de las escuelas, lo guardaron obedeciendo la orden del Gobierno, pero su enseñanza y su modo de comportarse no era fácil que dejaran de reflejar el sentido desde el que cada una vivía y entendía la cultura y el mundo.

En realidad la depuración del personal docente fue una modalidad de control político que se produjo en la zona republicana y en la nacional durante la guerra civil. Una vez finalizada esa contienda, en la dictadura, se habló únicamente de la represión republicana, y en la democracia, sólo de la represión franquista; dos caminos paralelos, ignorándose mutuamente el uno al otro. Sabemos que, con una incidencia temporal muy distinta, se produjo en ambas zonas durante los años de guerra, y una vez finalizada tuvo continuidad en el régimen de Franco; de ahí que sea en la actualidad la más recordada y objeto de reivindicaciones. Pero existió también en la zona republicana dentro de una línea de depuración asumida por

⁸²¹ OTERO URTAZA, Eugenio Manuel (1982): *Las misiones pedagógicas: una experiencia de educación popular*. A Coruña: Do Castro.

⁸²² *Gaceta de Madrid* núm. 129, de 9 de mayo de 1931, pp. 619-620.

todos los Gabinetes ministeriales, con medidas y sanciones semejantes a la hora de llevarla a la práctica⁸²³, aunque no en todas las consecuencias sobrevenidas debido a la victoria bélica de unos sobre otros.

El 18 de julio de 1936 sorprendió al profesorado español en periodo de vacaciones. Quizás muchos no pudieron imaginar en ese momento que aquella fecha daba inicio a la más penosa etapa que iba a vivir toda la población y, dentro de ella, la clase docente en España. Según Rosalía Crego en el ambiente de confrontación político social existente durante los tres años que duró la guerra civil, y en línea coherente con la radicalidad ideológica que se produjo en ambas zonas, tuvo lugar un proceso de depuración que se justificó, en uno y otro lado, por razones de seguridad, con el objetivo de comprobar la fidelidad hacia el Gobierno de la República o a la sublevación de Franco, sembrando posturas de represalia hacia aquellas personas cuya actitud no estaba claramente definida. La depuración se inscribe, pues, dentro del ámbito general de la guerra –y de la postguerra- en el que se toman medidas extremadamente duras contra el enemigo ideológico al que se considera como absolutamente perverso, y al que además se califica de forma virulenta de faccioso y enemigo⁸²⁴.

Aunque la depuración fue un tipo de represión motivada por la contienda que se extendió a todos los funcionarios del Estado, la que se aplicó al personal docente de los diferentes cuerpos de profesorado se realizó con especial atención y severidad, por la influencia que tenían en todos los núcleos de población, grandes y pequeños. De forma individual se exigió una postura clara y terminante acerca de su posicionamiento, a la izquierda o a la derecha; los neutrales no podían admitirse⁸²⁵.

Coordinada desde el propio Gobierno, ya que sólo el Estado tenía capacidad para hacerlo pues se trataba de funcionarios del mismo, todas las decisiones de signo sancionador las tomaron en la zona republicana los diferentes comités populares; para la depuración docente se contó con las propias asociaciones de enseñantes que eligieron comisiones con esta finalidad. Fueron éstas las que reclamaban con insistencia a las autoridades ministeriales se procediera contra los

⁸²³ Reguladas por varios Decretos desde 31 de julio hasta 27 de septiembre de 1936.

⁸²⁴ CREGO NAVARRO, Rosalía (1991): "Depuración del personal docente en la zona republicana durante la guerra civil". *Espacio, Tiempo y Forma*, S.V. Historia Contemporánea, T. IV, Madrid, p. 43.

⁸²⁵ "Los maestros neutrales", *Magisterio Español*, núm. 6641, de 25-8-1936.

enemigos de la República⁸²⁶. En la zona de los sublevados se formaron igualmente Comisiones provinciales y nacionales para el personal de los diferentes niveles de enseñanza, incluyendo la contribución de informantes⁸²⁷.

Según los datos consultados, en unos casos en los expedientes personales del Archivo Histórico Provincial de Jaén, y en otros en los expedientes de depuración depositados en el A.G.A., en ambas zonas se aplicaron una variada gama de sanciones: separación definitiva, que suponía el cese de todos los derechos, jubilación forzosa, traslado forzoso o quedar a disposición gubernativa. La más grave y más numerosa, fue la primera modalidad. Hubo algunos casos de cambio de sanciones o de rehabilitación total si intervenían avales que certificaban la adhesión al Régimen del depurado, por lo cual se levantaba, o cambiaba dicha sanción⁸²⁸. Desvinculación hasta que se demostrara la lealtad al Gobierno republicano, o permanencia y solicitud de depuración a las autoridades del franquismo, fueron las modalidades respectivas de inicio de estos procesos.

En la zona gobernada por el régimen republicano –Jaén se mantuvo republicana hasta casi el final de la guerra-, se produjo como efecto del Decreto de Azaña y Largo Caballero de 27 de septiembre de 1936, por el que se establecía y justificaba que:

“El nuevo estado de cosas que las circunstancias impone, exige una revisión y depuración en los funcionarios públicos de tal índole, que una vez hecha, sepa el Gobierno de la República que existe una íntima compenetración con sus diferentes órganos por ser capaces de comprender y mantener el espíritu de este momento” ⁸²⁹.

⁸²⁶ “Labor depuradora de la República”. *Magisterio Español*. 29-8-1936.

⁸²⁷ Ramos Zamora, Sara (2006): “Control y represión: estudio comparado de los resultados de la depuración del magisterio primario en España”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 17, núm. 1, pp. 169-184.

⁸²⁸ *Gaceta de la República*, de 15-1-1937.

⁸²⁹ “Decreto disponiendo queden suspensos en todos sus derechos los funcionarios públicos, cualquiera que sea el Ministerio o Centro en que presten servicio, incluso los de las Sociedades administradoras de los Monopolios y cualquiera que sea la situación administrativa en que se encuentren, exceptuándose los pertenecientes a Instituciones y Cuerpos armados”. *Gaceta de Madrid* núm. 272, de 28 de septiembre, p. 2030. Normativa que se vuelve a publicar rectificando errores de impresión y con la misma fecha en la *Gaceta* del día siguiente: “Decreto (rectificado) disponiendo queden suspensos en todos sus derechos los funcionarios públicos, cualquiera que sea el Ministerio o Centro en que presten servicio, incluso los de las Sociedades administradoras de los Monopolios y cualquiera que sea la situación en que se encuentren, exceptuándose los pertenecientes

Este procedimiento depurador hizo que miles de docentes dependientes del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes se vieran obligados a solicitar su admisión en el empleo o cargo que desempeñaban. Cada persona tenía que cumplimentar un impreso confeccionado para el caso⁸³⁰, en el que debían hacer las alegaciones requeridas por dicha normativa. Son reveladores el modo y los términos en que fueron cumplimentados algunos de esos cuestionarios. He aquí algunos ejemplos del grupo de maestras en el que nos hemos centrado en esta investigación, los cuales conocemos a través de los expedientes localizados en los archivos citados:

En el de Isabel Cortés Figueras, ante el epígrafe: "Si ayuda al Gobierno de la República a luchar contra el movimiento faccioso y cómo", ella contesta de la siguiente forma: *"Contribuyendo con el Gobierno de la República habiendo levantado la limitación de matrícula y con aportaciones metálicas al Frente Popular de la localidad"*. Preguntada sobre qué pruebas o garantías puede aportar de su lealtad a la República, la misma maestra responde: *"Actuando con adhesión verdadera al Frente Popular de funcionarios y cumpliendo con lealtad y celo cuantas disposiciones viene dando el Gobierno Legislativo"*.⁸³¹

Mercedes Alcázar Troyano responde a esa pregunta del cuestionario diciendo que *"ayuda al Gobierno de la República a luchar contra el movimiento faccioso"*. Y acerca de cómo lo hace: *"Profesionalmente, enalteciendo en la población escolar el espíritu antifascista"*.⁸³²

Otras, como Concepción Piqueras Viedma, estaban lo bastante definidas públicamente como para no tener que comprometerse más allá de lo que deseaban: *"Coopera con los medios materiales que están a su alcance y con la labor escolar que realiza en armonía con el Régimen"*. Respecto a qué pruebas o

a Instituciones y Cuerpos armados, y que dentro del plazo de un mes, los funcionarios que deseen reintegrarse a sus respectivas situaciones o categorías lo soliciten del Ministro correspondiente", *Gaceta de Madrid* núm. 273, de 29 de septiembre, pp. 2042-2043.

⁸³⁰ Las preguntas que tenían que responder en dicho cuestionario fueron aprobadas por Orden ministerial de 29 de septiembre de 1936 firmada por Wenceslao Flores: "Orden publicando el modelo de cuestionario a que habrán de ajustarse todos los funcionarios dependientes de este Ministerio que deseen solicitar reintegrarse a sus respectivas situaciones y categorías". *Gaceta de Madrid* núm. 274, de 30 de septiembre, pp. 2075-2076.

⁸³¹ Archivo Histórico Provincial de Jaén. Expediente personal, núm. 951.

⁸³² *Ibidem*. Expediente personal núm. 2954.

garantías podía aportar de su lealtad a la República, dice: *"Cumpliendo exactamente con mi obligación"*⁸³³.

Negarse a cumplimentar el cuestionario era renunciar a su propio trabajo y, además, una forma de evidenciar la oposición al Gobierno Republicano. Reconocer que se pertenecía a un partido de derechas era un suicidio. Negarse a ayudar a la República, una forma de fascismo. Con estos argumentos, movidas por el miedo, salieron del paso y casi todas fueron depuradas sin sanción, aunque algunas sí sufrieron persecución por la forma con que actuaban y por ser fieles a sus ideas.

Entre éstas encontramos el caso de Rosa Ruano que fue separada del magisterio nacional por las autoridades republicanas de la provincia; en concreto por D. Felipe Recio que lo justifica así: *"Destituida por desafecta al régimen, por ser Teresiana fanática, aún después de terminados los estudios"*⁸³⁴. Finalizada la guerra fue depurada sin sanción por el régimen de Franco, de acuerdo con lo que se recoge en el *Boletín Oficial del Estado* de 18 de diciembre de 1940.

Igual suerte corrió Catalina Cabrero Ruiz, aquella obrera a la que Poveda costeó la carrera; fue perseguida por los republicanos, encarcelada y multada. No le dejaron permanecer en una escuela. Fue después rehabilitada y confirmada en su cargo en 1939 por la Dirección General de Primera Enseñanza⁸³⁵.

En el caso de Isabel Cortés Figueras, su casa en Arquillos fue ocupada para usarla como cárcel y para cuartel de milicias; a ella le rompieron el título de Maestra al estar firmado por S.M. el Rey Alfonso XIII⁸³⁶.

Encontramos también las que fueron separadas de sus escuelas y trasladadas forzosamente a otras localidades en detrimento de sus derechos profesionales. Por ejemplo, Dolores Morales Gómez que fue trasladada desde Génave donde ejercía, hasta Arroyo del Ojanco, un anejo de Beas de Segura –todas ellas localidades de la provincia de Jaén– debido a su comportamiento religioso y a la ayuda prestada en la parroquia en la preparación de los niños y niñas de primera comunión⁸³⁷.

⁸³³ *Ibidem*. Expediente personal núm. 2548.

⁸³⁴ *Ibidem*. Expediente personal núm. 4590.

⁸³⁵ A.G.A. Expediente de depuración núm.40971.

⁸³⁶ *Ibidem*. Expediente de depuración núm.44927.

⁸³⁷ *Ibidem*. Expediente de depuración núm. 47004.

Y no sólo fueron apartadas de sus escuelas sino también encarceladas algunas por considerarlas “desafectas al Régimen marxista”, como le sucedió a Alejandra Camacho Bellón, que estuvo presa en la cárcel de Linares por este motivo⁸³⁸.

La escuela de Dolores Torres en Villardompardo (Jaén), fue ocupada en 1938 por las fuerzas del ejército republicano y ella solicitó ser nombrada para otra localidad ya que todo el material escolar había quedado inservible y el local deteriorado, pero la respuesta fue contundente en cuanto a la necesidad de ese tipo de ocupación:

*“A estas fechas no ha podido ser reparado a pesar de los buenos deseos de las autoridades siendo el local de nuevo ocupado, cosa que ocurre con frecuencia por la proximidad de los frentes y tratarse de un pueblo pequeño sin grandes recursos para alojamiento de fuerzas”*⁸³⁹

Filomena Aparicio Moreno que ejercía en Úbeda, fue fiel a sus ideas y con peligro de su integridad física y con riesgo de perder su puesto, no obedeció las órdenes republicanas en cuanto a la coeducación y a la retirada de los libros que hablaban de Dios, así como otras orientaciones respecto de la enseñanza que se les daban. Ella siguió con su práctica educativa sin prescindir de los principios morales y religiosos que tenía asumidos. No hay constancia de que la molestaran⁸⁴⁰.

Son curiosas algunas alegaciones de los expedientes que presentan a las Comisiones depuradoras del Gobierno de Franco; como, por ejemplo, las de María Linarejos Rivero Baños, en las que dice explícitamente que fue “*perseguida por las hordas marxistas*”⁸⁴¹; un argumento que la legitimaba ante el nuevo régimen.

Al considerarse la educación como instrumento de socialización política, a ambos bandos les interesaba intervenirla. Por ello se aplicó de manera similar, tanto en el lado franquista como en el lado republicano, ya que en ambos interesaba mucho la ideología del magisterio, sus actuaciones políticas y las actitudes religiosas, entre otros factores.

⁸³⁸ Ibídem. Expediente de depuración núm. 46070.

⁸³⁹ Archivo Histórico Provincial de Jaén. Expediente personal, núm. 5231.

⁸⁴⁰ A.G.A. Expediente de depuración núm. 45405.

⁸⁴¹ Ibídem. Expediente de depuración núm. 44575.

Irene Oya Marín buscó también no actuar en contra de sus creencias y principios en el ejercicio de maestra durante la guerra, pero no sin peligro para su seguridad personal porque era concejal del Ayuntamiento de Jaén, siguió dando clase a las obreras en la Sociedad Económica de Amigos del País, acogió en su casa a perseguidos por los republicanos, maestros y hermanos de falangistas. Fue obligada a ser miembro del Ropero Escolar para la FETE, encargo que le sirvió de medio para vestir a los hijos de los encarcelados y a los suspendidos de sueldo⁸⁴².

Petra Redondo Fernández declara que es de derechas, pero en 1936 hubo de afiliarse forzosa a la FETE; reconoce que hizo parte de un jersey para justificar que confeccionaba prendas de vestir destinadas al frente y, de esta manera, no ser perseguida. En su escuela, con el pretexto de que tenía dificultad para disponer de los libros que mandaba el Ministerio de Instrucción Pública, las alumnas seguían leyendo en *Lecturas de Oro*⁸⁴³.

Aurora Sánchez Expósito fue eliminada de la lista de opositoras aprobadas en el año 1935 por considerarla enemiga de la República⁸⁴⁴. No obstante, estuvo ejerciendo más tarde en La Carolina y su expediente fue resuelto sin sanción y fue confirmada en su cargo.

A la maestra Aniceta Sedeño León le cerraron la Escuela en Pegalajar (Jaén) el primero de septiembre del 1936, por haber sido interventora en favor de un partido de derecha en las elecciones del 16 de Febrero del año 1936, y por no haber hecho en aquella fecha la adhesión al nuevo Gobierno. Aunque sus padres fueron despojados de todos sus bienes por la Gestora municipal republicana, en contra de la Jefatura Local la cual manifestó que su padre era amigo de personas de izquierdas, por lo que no la molestaron más⁸⁴⁵.

A Antonia Pérez Bellón estando en Valdepeñas (Ciudad Real) le aplicaron el Art. 171⁸⁴⁶ por abandono de servicio, quedando destituida en su cargo al no querer

⁸⁴² Ibidem. Expediente de depuración núm. 43635.

⁸⁴³ Archivo Histórico Provincial de Jaén. Expediente de depuración núm. 752. El autor de este libro era el pedagogo Ezequiel Solana; su contenido, una recopilación de "historietas y cuentos [... para] que los niños aprendan una lección, una verdad, una máxima, que les recuerde los saludables preceptos de la cristiana sabiduría (Madrid, El Magisterio Español, 6ª edic., p. 2).

⁸⁴⁴ Ibidem. Expediente personal núm. 1424.

⁸⁴⁵ Ibidem. Expediente personal núm. 52.

⁸⁴⁶ Este artículo era un recurso legal de la Ley Moyano del año 1857 aún vigente entonces, que decía: "*Los profesores que no se presenten a servir sus cargos en el término que prescriban los reglamentos o permanezcan ausentes del punto de residencia*

seguir ejerciendo durante “la dominación marxista”⁸⁴⁷. En su expediente consta una certificación de la Alcaldía de dicha localidad, de haberse negado a servir a los “rojos” a pesar de los repetidos requerimientos que se le hicieron y que, por este motivo, abandonó su puesto de maestra.

*“Esta señorita se marchó de la población por no servir durante la denominación marxista al Gobierno Rojo, por cuya causa le fue aplicado al art. 171 por abandono de servicio, quedando destituida en su cargo de maestra”*⁸⁴⁸.

El mismo art. 171 se le aplicó a Carmen López Fe estando ejerciendo de maestra en Cazalilla, la cual fue separada del servicio en enero de 1937 por no querer servir a la República y abandonar su puesto de trabajo⁸⁴⁹.

Por miedo, Genoveva Dacosta de Juan⁸⁵⁰ también salió obligada de Cañete de las Torres y se trasladó a Porcuna hasta su liberación en el 1937, al igual que M^a Nieves León Pizarro que abandonó su destino en Archivel de Caravaca, en Murcia, desplazándose a Albacete “cuando la ocupación marxista”⁸⁵¹.

M^a Antonia Jiménez González tuvo que estar ausente de la escuela durante los años de guerra por haber recaído sobre ella una sanción. Sufrió dos traslados forzosos. El primero en 1936, de Bedmar a la Estación de Vílchez, decidido por la Junta de nombramientos de maestros Interinos de Jaén, y el segundo por la Dirección General de Primera Enseñanza en el año 1937, de Vílchez a Arroyo del Ojanco en aquel entonces pedanía de Beas de Segura. Estos traslados no afectaron a su entusiasmo e interés por la escuela ya que mantuvo su excelente docencia sin temor y con valentía; como maestra que siempre se había caracterizado por su dedicación a la escuela y por el trabajo con sus alumnas. Lo mismo que continuó haciendo después de la guerra, con la satisfacción de los lugares en los que ejerció, según demuestra el hecho de que el 30 de Julio de 1965 el Inspector D. Joaquín

sin la debida autorización, se entenderá que renuncian a sus destinos: si alegaren no haberse presentado por causa justa se formará expediente”. Según la norma del citado artículo 171, se debía incoar un expediente, y si no había informes suficientemente exculpatorios se cesaba al interesado con pérdida de todos los derechos.

⁸⁴⁷ A.G.A. Expediente núm. 317.

⁸⁴⁸ Informe firmado por Alfredo Sánchez, Delegado local de Información.

⁸⁴⁹ A.G.A. Expediente núm. 44183. Orden de 28 de diciembre de 1936, en *Gaceta de la República* núm. 2, de 2 de enero de 1937, p. 30.

⁸⁵⁰ *Ibidem*. Expediente de depuración núm. 505.

⁸⁵¹ *Ibidem*. Expediente de depuración núm. 237.

Tena le concediera el Diploma de Maestra Distinguida como reconocimiento a "*la destacada labor que en el orden social y profesional venía desarrollando al frente de su escuela, y a los méritos contraídos en el ejercicio de la enseñanza*"⁸⁵². Porque la actividad de muchas de estas maestras no se limitaba a la desarrollada en las aulas, al deber profesional, sino que traspasaba ese espacio y se dirigía también a otras muchas iniciativas que incidían en distintos grupos de la población en la que estaban destinadas. Por lo tanto, acción profesional y acción social.

A pesar de que las depuraciones republicanas fueran un hecho generalizado durante los años de guerra, hay diferencias de acuerdo con las características de los diferentes Gabinetes Ministeriales, al ser muy distintas las ideologías que subyacían en los planteamientos de los mismos y que condicionaron su actuación. El ministro de Instrucción Pública de los primeros meses bélicos era un liberal republicano, el segundo militaba en el partido comunista y el último actuó como auténticamente libertario⁸⁵³.

Pero caso más grave fue el de María Doña González que, como era de Cabra (Córdoba), pidió votar en su pueblo, aunque en ese momento ejercía en Begijar (Jaén). Pues bien, cuando llegó a depositar su voto no la dejaron ejercer ese derecho y a punto estuvieron de lincharla; y coincidió que, al conductor que la llevo en el coche al lugar de la votación, lo ejecutaron los primeros días del periodo bélico, según consta en su expediente⁸⁵⁴.

Hubo víctimas mortales por seguir trabajando sin renunciar a sus convicciones, como fue el caso de Isabel Piqueras Gómez. Isabel, nacida en Villamanrique, provincia de Ciudad Real en 1903, se desplazó a Jaén para estudiar Magisterio y fue alumna de la Academia Teresiana. En el expediente de esta maestra⁸⁵⁵ nos encontramos que fue asesinada en la cárcel cuando ejercía en la escuela de Cañete la Real (Málaga).

Los testimonios recogidos en 1939, tanto de la Alcaldía como de la Guardia Civil, dan fe de cómo sintieron su pérdida los habitantes de Cañete la Real y, sobre todo, sus alumnas.

Según la Alcaldía:

⁸⁵² Ibídem. Expediente personal núm. 2310.

⁸⁵³ CREGO NAVARRO, Rosalía (1991), Op. Cit. p. 48

⁸⁵⁴ Ibídem. Expediente de depuración núm. 649.

⁸⁵⁵ Ibídem. Expediente de depuración núm. 344.

"Isabel ha sido vilmente asesinada por las hordas marxistas de esta población la noche del 24 de agosto de 1936 [...] Sobre la conducta profesional social y particular de la que fue Maestra Nacional de la Escuela Unitaria de niñas núm. 1 de esta villa, Doña Isabel Piqueras Gómez, cúmpleme el deber de participarle que fue tan buena en todos los sentidos y tan cumplidora de sus deberes profesionales y religiosos que mereció por ellos el encono de las hordas marxistas, al extremo de que la asesinaron alevosa y criminalmente el día 24 de agosto de 1936 en esta localidad, razón por la que no puede decirse más que murió por Dios y por la Patria dejando gratos y hondos recuerdos entre sus discípulas y entre este vecindario honrado y amante de nuestra querida Patria".

La Guardia Civil del puesto del pueblo informa:

"Informamos a la Superior Autoridad con gran sentimiento, que la maestra Nacional que tenía destino en esta localidad Doña Isabel Piqueras Gómez Q.E.P.D. era de ideología de pura derecha, asistiendo a todos los actos religiosos y durante período rojo en esta localidad fue detenida, violada y asesinada vilmente por la canalla marxista, habiendo perdido el magisterio una de las principales maestras, pues su conducta profesional, social y particular era elevadísima, habiendo dejado en esta población recuerdos muy DOLOROSOS E IMBORRABLES".

Paradójicamente en 1940, aunque ya había fallecido, la Comisión de Depuración pide la confirmación en su cargo. La Alcaldía hubo de informar que: *"Isabel ha sido vilmente asesinada por las hordas marxistas de esta población la noche del 24 de agosto de 1936".*

Sin embargo, "en el cuaderno cogido a los rojos en Cártama (Málaga) a la liberación de esta población, aparece la siguiente nota: Doña Isabel Piqueras falleció de muerte natural"⁸⁵⁶.

Así mismo no se libraron de intentos de falsas denuncias durante la depuración franquista. Como en el caso de Ana Catalina Cañones López a la que imputaron el que "quizás" votó a la izquierda en las elecciones de Febrero de 1936, cuando ni siquiera había estado inscrita en el censo del pueblo donde era maestra y no fue a votar a ningún otro⁸⁵⁷. Como por estos motivos no pudieron censurarla, lo

⁸⁵⁶ Ibidem

⁸⁵⁷ Ibidem. Expediente de depuración núm. 345.

hicieron alegando que faltaba a clase y ponía una sustituta. Y realmente lo hizo una vez por alumbramiento y otra por una gripe. Según consta en su expediente la imputación se la hizo el cura párroco de Rociana (Huelva) al que ella pidió, ingenuamente, que informara favorablemente, sin saber que fue él quien le puso el cargo en su contra.

La represión franquista sancionó sin sueldo y sin poder acceder a listas de maestras interinas, a Dolores Rodríguez Montalvo en 1941 porque, ejerciendo como maestra interina en una Escuela de Cazorla (Jaén), se ausentó con el objetivo de hacer en Jaén los cursillos preparatorios para presentarse a oposiciones⁸⁵⁸.

Y así, según la localidad en que estuvieran ejerciendo éstas, y todas las maestras, durante aquella época, tuvieron que sufrir, con mayor o menor intensidad, las consecuencias del enfrentamiento entre posiciones ideológicas. Muchas fueron obligadas a sindicarse con amenazas de muerte, y así tuvieron que hacerlo para salvar su vida y la de los suyos.

Aparte de los perjuicios personales de carácter económico, moral o profesional que cualquier tipo de sanción debió suponer, hubo en ambas zonas de la guerra civil otras consecuencias negativas de tipo general que conviene considerar.

La primera de ellas y la más importante fue el déficit de maestros que se ocasionó con tales medidas -muy especialmente de maestros por la incorporación de muchos a los ejércitos- el abandono de escuelas, el cese, el traslado forzoso y demás sanciones o actos de violencia represiva. Este déficit va a hacer imposible llevar a cabo una enseñanza normalizada y, mucho menos, innovadora.

Otra consecuencia indirecta de la depuración fue la obligatoriedad con que se impuso en la zona republicana la sindicación del personal docente para evitar sanciones, lo mismo que distintas limitaciones de carácter profesional y económico. El sindicato al que se asoció la mayor parte del profesorado fue FETE⁸⁵⁹.

Así, para poder ejercer en la escuela Encarnación Maxía Zurita, tuvo que afiliarse por *"especiales circunstancias de la mayor intimidad"*. Y es que, coaccionada por su marido, tuvo que acompañarle a mítines de Izquierda

⁸⁵⁸ Archivo Histórico Provincial de Jaén. Expediente Personal núm. 4456.

⁸⁵⁹ Ibidem, p. 69-71.

Republicana, según consta en su expediente⁸⁶⁰. Y por estos motivos, en 1940 fue suspendida en la depuración franquista de empleo y sueldo durante dos años, traslado forzoso fuera de la provincia con la prohibición de solicitar cargos vacantes durante cinco años, e inhabilitación para desempeñar cargos directivos y de confianza en instituciones culturales y de enseñanza. El Cura de Manzanares (Ciudad Real) alegó en su defensa que era practicante religiosa pero que se había dejado influenciar por su marido. No sería el único caso de sumisión, voluntaria o exigida, que se dio en aquella época.

A Ana María Ruíz Conde le achacaron que aunque se casó durante el Glorioso Alzamiento Nacional, su marido *"era de los más rojos"*⁸⁶¹.

María Soledad Sánchez del Collado declara que estando en Herencia (Ciudad Real), intentó pasar a las filas nacionales realizando varios viajes, pero no lo consiguió; continuó en su escuela "bajo el régimen marxista" y, cuando fue acusada, se afilió a la FETE lo mismo que otras en 1937, dándose de baja en 1938⁸⁶².

Y como bien se sabe, los valores ideológicos que inspiraban a las instituciones de la zona nacional era la antítesis de los que defendía la II República. Por lo que respecta a la educación, la realidad fue que la enseñanza estuvo mediatizada totalmente por los valores ideológicos que sostenía y propugnaba bien el Gobierno Republicano, bien el denominado Movimiento Nacional.

Por lo tanto, también el primer objetivo del Gobierno de los sublevados fue el de la depuración ideológica del profesorado de todos los niveles educativos, desde la primaria hasta la universidad, de la enseñanza pública y de la enseñanza privada, así como de todo el funcionariado. Depuración que no sólo alcanzaría a los docentes y a los propios alumnos, sino también a los libros de texto y, un año después, a las bibliotecas escolares⁸⁶³.

⁸⁶⁰ A.G.A. Expediente de depuración núm. 474.

⁸⁶¹ Ibidem. Expediente de depuración núm. 5106.

⁸⁶² Ibidem. Expediente de depuración núm. 414.

⁸⁶³ Orden Ministerial de 4 de Septiembre de 1936 en la que se ordena que el profesorado cuidará de que "en las obras que sirvan de guía o de auxilio a los escolares [...] no haya cosa alguna que se oponga a la moral cristiana, ni a los sanos ideales de ciudadanía y patriotismo". Orden dictando reglas a las que habrá de sujetarse la enseñanza en los Institutos nacionales durante el próximo curso escolar. *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España* núm. 18, de 8 de septiembre, p. 70. Reglas que otra Orden de la misma fecha amplía a todos los Centros docentes. Ídem, p. 72. Una Orden de 16 de septiembre de 1937 creó una Comisión depuradora de Bibliotecas, incluidas las escolares

Fue un proceso y un filtro a través de los cuales se pretendía dismantelar toda la obra republicana; todo lo que tuviera que ver con las decisiones de los gobiernos de la II República y con sus ideales, para sustituirlos por las claves ideológicas predominantes del llamado Nuevo Estado.

Pero el empeño primordial de las autoridades nombradas en las zonas conquistadas por Franco, se dirigió a la depuración del personal docente; especialmente del magisterio primario que tanto había promocionado la II República. Justificaban este proceso de control desde el planteamiento de que maestros y maestras habían recibido la orientación de unos criterios que ahora se rechazaban, por lo cual era necesaria una revisión de todo lo relacionado con la instrucción pública que permitiera extinguir las ideas arraigadas durante el periodo anterior.

En una primera fase, recién declarada la guerra, son los militares quienes se encargan de peinar pueblos y ciudades en busca de maestros republicanos. Pedían informes a los alcaldes, vía por la que se destituyó o separó temporalmente de las aulas a muchos de ellos. A partir de noviembre de 1936 la depuración se burocratiza⁸⁶⁴. Se crean comisiones provinciales y se exige a la totalidad del profesorado que solicite su propia depuración, y de los resultados de la misma dependería que pudieran seguir ejerciendo. Después, la comisión les devolvía el expediente, favorable para seguir dando clase, o expedientado, lo que suponía una amplia serie de sanciones hasta la expulsión de la enseñanza, como ya se ha visto.

Por tanto, maestras y maestros tuvieron que someterse al criterio de las Comisiones, formadas por el director del centro, un representante de la asociación de padres que fuera persona de probada moralidad católica, un inspector y dos vocales que garantizaran solvencia moral y técnica. Se le pidió al profesorado que detallara lo que hacía antes y después del 18 de julio, cómo recibió el alzamiento, sus filiaciones políticas y sindicales, su actividad diaria y privada, y que informara sobre sus compañeros. Debían acompañar su defensa de los informes del alcalde,

para retirar los libros cuya lectura sirva "para propagar ideas que puedan resultar nocivas a la sociedad". Boletín Oficial del Estado núm. 332, de 17 de septiembre, p. 3395.

⁸⁶⁴ Decreto 8 de noviembre de 1936 dictando reglas para la aplicación del Decreto núm. 66 sobre revisión del personal de Instrucción Pública. *Boletín Oficial del Estado* núm. 27, de 11 de noviembre, pp. 156-157. Este decreto requiere especial atención ya que a partir del mismo, el proceso de depuración toma cuerpo legal; en él se sientan las bases y principios de la depuración franquista.

el cura, la guardia civil y otros. Toda una defensa personal sin que existiera una acusación previa.

A Carmen Ruiz Herrera, le imputaron que cuando entraron los nacionales en Cañete de las Torres (Córdoba), ella se fue. Y lo hizo porque fue amenazada al estar su marido en la cárcel durante los tres primeros meses del Movimiento. Fue confirmada en su cargo sin sanción en 1943, tras los informes favorables del alcalde, Antonio Torralvo Galán, y del Jefe de Falange, Antonio Caracuel Moyano, con los avales del Delegado local, la Guardia Civil y el Cura del pueblo⁸⁶⁵.

Respecto a este proceso hay que destacar dos disposiciones importantes. En la primera, un Decreto de 8 de noviembre de 1936 en el que se pone de relieve la importancia que para el nuevo modelo educativo tiene la depuración del profesorado. Comenzaba así: *"La atención que merecen los problemas de la enseñanza, tan vitales para el progreso de los pueblos, quedaría esterilizada si previamente no se efectuase una labor depuradora en el personal que tiene a su cargo una visión tan importante como la pedagógica"*⁸⁶⁶.

En la segunda, una Circular de diciembre del mismo año, señalaba y descalificaba a los culpables de la situación en que afirmaban se encontraba el país. Una dura descripción aludiendo directamente a la Institución Libre de Enseñanza como raíz de los desmanes que se estaban produciendo: *"Los individuos que integran esas hordas revolucionarias, cuyos desmanes tanto espanto causan, son sencillamente los hijos espirituales de catedráticos y profesores que, a través de instituciones como la llamada "Libre de Enseñanza" forjaron generaciones incrédulas y anárquicas"*⁸⁶⁷.

En consecuencia, se proponía la separación definitiva del servicio de aquellos docentes que hubieran militado en los partidos del Frente Popular o sociedades secretas, muy especialmente con posterioridad a la Revolución de Octubre de 1934 y, de un modo general, los que perteneciendo o no a estas agrupaciones, hubieran simpatizado con ellas orientando sus enseñanzas o actuación profesional en el mismo sentido disolvente que, en su opinión, las caracterizaba.

⁸⁶⁵ A.G.A. Expediente núm. 1246.

⁸⁶⁶ Preámbulo del Decreto núm. 66 de 8 de noviembre de 1936, en *Ibidem*, p. 153.

⁸⁶⁷ Circular de 7 de diciembre de 1936, a los Vocales de las Comisiones depuradoras de Instrucción Pública. *Boletín Oficial del Estado* núm. 52, de 10 de diciembre, pp. 360-361.

A pesar de la gravedad de la sanción, por el puro hecho de la militancia o de la condición simpatizante, el rigor se endureció conforme fueron pasando los meses y la victoria estaba ya asegurada. Así, en la Orden Ministerial de 18 de Marzo de 1939, se considera causa suficiente de depuración *"la pasividad evidente de quienes pudiendo haber cooperado al triunfo del Movimiento Nacional, no lo hubieren hecho"*⁸⁶⁸.

De manera insistente en esta etapa del franquismo, la preocupación por la enseñanza primaria residía fundamentalmente en que, entre los contenidos de instrucción, no faltaran *"los principios religiosos y morales y patrióticos que impulsan el Glorioso Movimiento Nacional, que han de tener en la escuela primaria su más fiel expresión y desarrollo"*⁸⁶⁹.

Por esta razón, en el informe de María Luisa Codes Martos, maestra de Fuensanta de Martos (Jaén), realizado por el cabo de la Guardia Civil de aquella localidad, Adolfo Erenas Arnay se puede leer:

"Como maestra, tiene bien ganada fama de ser de las elegidas para el desempeño de su cargo con la aptitud y vocación tan poco frecuentes, por desgracia para el Magisterio en esta difícil misión. Dejó huellas indelebles de su paso por la escuela, que toda la barbarie roja no pudo desvirtuar en el tiempo de su detentación del poder. De fina sensibilidad femenina, y de firmes creencias religiosas, puso en su vida toda, cuantas flores puede poner una Maestra que se le precie de serlo.

Quizás por ello, los rojos no la quisieron dejar sin sanción y la trasladaron a un paraje donde su delicado estado de salud, minando por el trabajo intenso y continuo, sufrió duro quebranto y la obligó a pedir licencia por enferma. Cuando restablecida de su enfermedad se reintegró a su escuela del destierro, adonde la llevaron, a pesar de las protestas del vecindario que llevó pliegos y más pliegos de firmas para evitar su exilio; pero todo en vano: Los rojos sólo se ocuparon de producir daño en su salud y su carrera.

⁸⁶⁸ Orden sobre depuración de funcionarios y creación de la Comisión Superior Dictaminadora de los expedientes de depuración. *Boletín Oficial del Estado* núm. 82, de 23 de marzo, p. 1659.

⁸⁶⁹ Orden Ministerial de 20 de Enero de 1939 disponiendo que los Inspectores de Primera Enseñanza realicen visitas a las Escuelas y regulando la forma de realizarlas. *Boletín Oficial del Estado* núm. 27, de 27 de enero, p. 492.

La victoria del Ejército Nacional, devolvió esta maestría a su pueblo, que la recibió con pruebas inequívocas de merecido y ganado aprecio”⁸⁷⁰.

Terminada la guerra civil, todos los maestros y maestras que hubieran estudiado la carrera por el Plan Profesional de 1931 en el que no se había cursado la asignatura de Religión y que pudieron probar su no implicación con la República, tuvieron que realizar un examen de Religión y Moral. La Orden que lo reguló justificaba este hecho en la necesidad de que adquirieran la competencia *“para inculcar en sus alumnos el espíritu religioso y moral católica que constituyen uno de los postulados de nuestro Glorioso Movimiento Nacional”⁸⁷¹.*

Como consecuencia de esta mentalidad, en los procesos de depuración encontramos muy diversas y paradójicas acusaciones que las redes de partidarios, por celo o por miedo, se encargaron de difundir sobre los maestros; muchos de ellos católicos, pero que fueron igualmente víctimas de acusaciones y de rumores de carácter religioso. Era sencillo; la República puso las bases de lo que iba a ser la escuela laica, de pensamiento libre y, entre otras medidas, mandó quitar de las aulas los crucifijos que las presidían. Los maestros, en su intachable comportamiento de funcionarios, descolgaron las cruces. Ese podía ser uno de los pecados que se convirtieron en delito, si venía unido a alguna otra manifestación también de carácter ambiguo.

Se trataba de extinguir a aquellos docentes que a las comisiones depuradoras les parecía que habían tenido alguna relación con los ideales marxistas; y como a veces no eran motivos fundados, se presentaban informes contradictorios. Así sucedió a Apolonia Cantos Huertas sobre la cual, por una parte el Cura del pueblo, Sabiote, alegaba que *“se notaba la falta de asistencia de su escuela a la Parroquia los días festivos”* y, sin embargo, la Guardia Civil informaba que *“su marido y ella fueron los principales organizadores de frecuentes actos religiosos, patrióticos etc., consiguiendo con ella elevar la moral y el espíritu del vecindario, que han merecido la gratitud y reconocimiento de todos”⁸⁷².*

⁸⁷⁰ A.G.A. Expediente de depuración núm. 45530.

⁸⁷¹ Orden Ministerial de 28 de Diciembre de 1939 estableciendo obligatoriamente un examen de Religión y Moral para los Maestros Nacionales que terminaron su carrera al amparo del Decreto-Ley de 29 de septiembre de 1931. *Boletín Oficial del Estado* núm. 364, de 30 de diciembre, p. 7370.

⁸⁷² A.G.A. Expediente de depuración núm. 44975.

Fuensanta Soriano Martos fue sancionada por la comisión depuradora, cuando estaba en Castellar (Jaén), con traslado e inhabilitación para cargos directivos por haber pertenecido a la FETE con anterioridad al Movimiento Nacional. Ella hace un pliego de descargo diciendo que fue obligada por Hermógenes Rodríguez a tal afiliación⁸⁷³.

Teresa Tenedor Teruel, durante la guerra tuvo escondido en su casa en Siles (Jaén) a un tío suyo sacerdote, D. Isaac Tenedor Olivares que, incluso, decía misa allí todos los días a escondidas y con el riesgo que conllevaba. Para protegerle y poder pasar inadvertida, fue acatando todas las órdenes que daba el dictador “rojo” del pueblo apodado “Carrigüela”. Hasta tal extremo que éste, sospechando de ella, asaltó su casa; le robaron los muebles, los libros, la radio y le hicieron alojar en ella a cinco evacuados para que los vistiera y alimentara, ocasionándole gastos imposibles de soportar, de tal modo que hubo de ir pidiendo por caridad víveres por los cortijos, para poder alimentar a los suyos y a los agregados. Aun así, por haber tenido recogidos en su casa a estos “rojos”, fue denunciada y censurada por el Régimen de Franco⁸⁷⁴.

Isabel Godoy Velasco sufrió en Ventas de los Santos (Jaén) una verdadera persecución por parte del alcalde y los ediles del régimen franquista. Y en la depuración fue sancionada con supresión de empleo y sueldo durante dos años, traslado fuera de la provincia, con prohibición de solicitar cargos vacantes durante cinco años, e inhabilitación para el ejercicio de cargos directivos y de confianza e Instituciones Culturales y de Enseñanza. Las razones que alegaron fueron su adhesión a *“la tiranía marxista”* y que *“acompañó a mujeres antifascistas del pueblo a efectuar incautaciones y requisas en los domicilios de las personas de orden disimulando bajo el nombre de suscripciones, llevando la contabilidad de esta organización odiosa”*⁸⁷⁵.

Y lo cierto es que no fue “roja”; es más, la multaron con dos pesetas diarias por ser de derechas y le quitaron habitaciones de su casa para cuartel de milicias y casa del Pueblo. Y declara que no era verdad que acompañara a nadie a hacer incautaciones, aunque reconoce que sí tuvo que llevar unas cuentas porque el

⁸⁷³ Ibidem. Expediente depuración núm. 45574.

⁸⁷⁴ Ibidem Expediente de depuración núm. 45961.

⁸⁷⁵ Ibidem Expediente de depuración núm. 52244.

Alcalde, poniéndole un estoque, le dijo: *“Yo ya no soy Pedro, soy el alcalde, a los maestros los paga el Gobierno para estar a su servicio, la catedral espera fascistas”*⁸⁷⁶. Cuando se resolvió su expediente, tuvieron que reconocer que había estado amenazada de muerte en el pueblo; había sido de tal modo así que hasta el Inspector de zona llegó a decirle que se fuera del pueblo, que pidiera traslado.

9.3. FEMINISMO Y EDUCACIÓN

El proyecto de promoción intelectual y social de las mujeres que garantizaba la Obra de las Academias, resultó alarmante para un sector de la sociedad conservadora giennense. Que Poveda reclamase para las jóvenes un puesto en el campo de la educación, de la cultura y, sobre todo, en el ejercicio profesional de la carrera estudiada, se les antojaba feminismo peligroso.

Se estaba desarrollando en un contexto en el que el feminismo acogido por un creciente número de mujeres, iba teniendo manifestaciones públicas en forma de asociaciones y movimientos feministas con objetivos que respondían a las inquietudes femeninas en ascenso en aquellas tres primeras décadas del siglo XX⁸⁷⁷. Fue más fácil aceptar la firmeza de los argumentos con que se promovía el reconocimiento del derecho sufragista para las mujeres, pero mucho menos el de otros derechos que se preveía iban a afectar al orden de relaciones sociales entre los sexos.

Ante una multiplicación de iniciativas, algunas de carácter laico, y/o ideológicamente vinculadas a distintas corrientes políticas, y otras de carácter confesional, las sospechas despertadas mantenían en guardia a personas y a

⁸⁷⁶ Ídem

⁸⁷⁷ Varios son las publicaciones que han tratado la historia del feminismo en España. Señalo aquí dos consideradas ya clásicas: la ya citada de SCANLON, Geraldine M. (1976): *La polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*. Madrid, Siglo Veintiuno (reeditada en 1986 por Akal); y la de FOLGUERA, Pilar (ed.) (1988): *El Feminismo en España: dos siglos de historia*. Madrid, Ed. Pablo Iglesias (reeditada en 2007).

grupos conceptualmente más inflexibles, o psicológicamente más vulnerables, o personalmente más celosos de sus intereses.

9.3.1. Estudio y vida profesional

Ya desde el año 1914 en el *Boletín de las Academias* se incluía una sección sobre la necesaria preparación de las mujeres para la actuación en la vida pública, y algunos miembros de esta Institución fundada por Poveda, manifestaban en sus publicaciones y conferencias que las mujeres no podían limitar su actividad personal al hogar, porque *“la escuela, las obras sociales, la prensa e incluso la política, reclamaba su intervención y ayuda”*⁸⁷⁸. Posiciones que no podían sino despertar cierto recelo en algunos círculos poco dispuestos a renunciar a sus convicciones androcéntricas.

Fue, pues, a través del *Boletín de las Academias*, desde sus páginas, donde las profesoras empiezan a escribir y a abordar las cuestiones feministas con apasionante decisión. Con notoria audacia abordan la responsabilidad social que tenían que asumir las mujeres, ya que se estaban abriendo nuevos espacios de trabajo y de influencia social. Abogaban, sobre todo, por una pedagogía y una práctica educativa que no admitía discriminaciones en el momento de emprender el cultivo de la inteligencia y de las demás facultades de las mujeres, como se buscaba hacer con los hombres.

Con este mismo sentido, en números sucesivos se afanan también en concretar las características desde las que se trabaja en las Academias. Al hacer un recorrido por las distintas etapas del *Boletín*, desde su creación en 1913 hasta el año 1933, nos encontramos con la gran diversidad de sus artículos, con el optimismo en lo que estaban haciendo, con el estilo de formación y el sentido que daban a la tarea de promoción femenina y educativa que se realizaba. Muchas de las autoras eran maestras que empezaban a trabajar y que tenían a su disposición un espacio en el *Boletín* para plasmar sus inquietudes e iniciativas. Eran animadas a escribir y se les facilitaba el soporte material donde podían hacerlo, para comunicar

⁸⁷⁸ Véase el discurso de Josefina Olóriz Araluz en junio de 1927 publicado por el periódico “La Unión”.

las experiencias que estaban teniendo dentro de las aulas, o en relación con ellas en otros espacios.

Formaba parte de la finalidad del pedagogo Pedro Poveda ya señalada en varios momentos, de impulsar un movimiento cultural femenino a través del compromiso de mujeres católicas que accedían a la enseñanza oficial, a la escritura, a distintas formas de actuación pública.

Algunas de estas profesionales que empezaron a participar en las distintas actividades de la Obra iniciada por Poveda, y de manera muy visible en la producción de artículos educativos en el *Boletín*⁸⁷⁹, llegaron a asociarse en lo que se llamó Asociación de Cooperadoras Técnicas de la Institución Teresiana, una red de mujeres, profesionales de la educación en Escuelas Normales y en la Inspección de Enseñanza Primaria –más tarde se unieron las maestras en Escuelas Primarias-, que desarrollaron su actividad en el primer tercio del siglo veinte⁸⁸⁰.

⁸⁷⁹ Si se hace un minucioso recorrido por las páginas del Boletín de las Academias, y que sería otro tema interesante de investigación, sobre la producción de artículos de las Cooperadoras de la Institución Teresiana, nos encontramos con una riqueza de temas y reflexiones sobre pedagogía y práctica educativa, de índole social, feminismo activo, etc. etc. que a pesar de estar redactados en aquellos años son de una total vigencia y nos da idea de lo avanzadas que estaban en su época. A modo de ejemplo podemos citar los artículos de María Díaz Jiménez sobre la “Educación de la voluntad” en el núm. 170 de 1929, pp. 63-64 o sobre “La orientación femenina” en el núm. 188 en 1930, pp.136-137. De María de Echarri: ¡Hay que hacerlo! Implicación de la mujer, en el núm. 13 de 1913, pp. 5-6, y núm. 14 de 1914, pp. 5-6; “Actividades femeninas en el extranjero” en el núm. 204 de 1932; “Liga internacional para la nueva educación” en el núm. 218 y 219 de 1933. Muchas fueron las colaboraciones de Carmen Cuesta del Muro como: “El juego” en el núm. 86 de 1922, pp. 89-90; “La educación de la niñez es el problema capital de todos los tiempos” en el núm. 111 de 1924, pp. 71 y 72 y en el núm. 112 pp. 83-84; “La mujer y el derecho” en los núm. 205, 207 y 208 de 1932 en las pp. 93-94, 137-139 y 145-146 respectivamente. Esto es sólo una mínima muestra del compromiso que adquirieron con el Boletín de las Academias.

⁸⁸⁰ En 1918, un grupo de Profesoras de Escuela Normal e Inspectoras de Primera Enseñanza, comenzaron a impulsar esta asociación. La conexión con compañeras, procedentes, en general de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, fue su primer motor de crecimiento, y las actividades que realizan se corresponden con esta modalidad de enseñanza. Hasta 1929 no se decide que formen parte de esta asociación las maestras de Enseñanza Primaria, ya que éstas podían pertenecer a la Federación Católica del Magisterio, creada en 1912 para unir a los maestros católicos y que fue promovida por la Asociación madrileña de maestros “La Enseñanza Católica”, Véase GARCÍA REGIDOR, Teodilo (1985): *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*. Madrid, Fundación Santa María, pp. 263-268. Entre las que tomaron parte más activa en la asociación podemos nombrar a Carmen Cuesta del Muro, primera secretaria y más tarde presidenta de la misma. A ella se debe gran parte de la actividad llevada a cabo por las cooperadoras hasta 1931. Antonieta Freixá, directora de la Normal de Tarragona. Magdalena Martín Ayuso, profesora de la Normal de Teruel. Mariana Ruiz Vallecillo, inspectora de Primera Enseñanza. Pilar Bris, profesora de la Normal de Albacete. María Díaz Jiménez, profesora de la Normal de León. Julia Ochoa,

Mariana Ruiz Vallecillo que había estudiado en la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio, había sido Directora de la Residencia Teresiana de Madrid, desde su creación en 1914 hasta 1917, destinada a las jóvenes que se desplazaban a la capital para hacer estudios superiores y universitarios, y en 1917 se incorpora como Profesora Numeraria a la Escuela Normal de Jaén, publica ese mismo año un plan para la Enseñanza de la Pedagogía en las Escuelas Normales⁸⁸¹. En él advertía que en la enseñanza de esta disciplina se había de ser consciente de sus dificultades, debido al escaso tiempo asignado a una disciplina que incluye un saber tan completo, y que debía impartirse a alumnas con una base cultural deficiente. Una materia que exige, además, una sólida teoría científica, la posibilidad de aplicaciones prácticas, y el análisis y reflexión sobre ellas.

María Invernón, maestra nacional, del grupo iniciador de la Academia de La Carolina, y en 1917 directora de estudios en la Academia de Linares, al reflexionar sobre la acción social de la mujer, se refiere al interés que estaba despertando la incorporación de las mujeres al estudio y a que no debía despertar temores el que cultivasen todas las ciencias:

*"Desechada la opinión de Sócrates y el general sentir de los pueblos paganos, que niegan a la mujer todas las prerrogativas de los seres racionales, podemos afirmar que es hoy una de las más serias preocupaciones de los grandes hombres y sabios pedagogos la educación y enaltecimiento de ésta por el cultivo de sus facultades y de su inteligencia. (...) Una mujer que se eleva desde el sentimiento de lo bello hasta el conocimiento de las artes y de las ciencias, no pierde ninguna de las buenas cualidades de la mujer sencilla"*⁸⁸².

La profesora de la Escuela Normal Superior de Maestras de Sevilla, Pilar Velasco Aranaz, se dirige a los padres para concienciarles sobre la importancia y la

profesora de la Normal de Cuenca. Eloisa de Felipe, directora de la Normal de Valladolid. Carmen la Vega Montenegro, profesora de la Normal de Santander. María Ana Sanz, directora de la Normal de Navarra. Victoria Montiel, directora de la Normal de Jaén. Teresa Azpiazu, directora de la Normal de Málaga. Todas ellas coordinadas con otras compañeras suyas que llevaron a cabo una labor de impulso educativo y de promoción cultural en sus ciudades. Véase PERALTA ORTIZ, María dolores (2014): "Realidad educativa de la Institución teresiana en los años veinte" en ROSIQUE NAVARRO, Francisca (ed.): *Historia de la Institución Teresiana (1911-1936)*, Op. Cit. pp. 261-287.

⁸⁸¹ *Boletín de la Academia de Santa Teresa de Jesús* (1917): "Plan para la enseñanza de la Pedagogía en las Escuelas Normales" en T. 4, pp. 26-27.

⁸⁸² *Ibidem*, T. 4: "Acción social de la mujer", pp. 53-55.

necesidad de la educación femenina apoyándose en un derecho ya no discutido por la autoridad de sociólogos y pensadores, y en la contribución que reportaba al progreso de los pueblos⁸⁸³:

"El derecho de toda mujer a instruirse, ya no se le niega, ya no se discute; al contrario, los países progresivos conceden hoy tal importancia a su educación, que a ese estudio se dedican los más célebres sociólogos, los más ilustres pensadores, seguros como están de que la cultura del sexo femenino es fundamento esencial para el engrandecimiento de los pueblos, para el porvenir de la humanidad".

Y les avisa de que busquen para esta tarea a las personas mejor preparadas, pues la influencia fundamental vendrá de lo que ellos hagan: (...) Y como quiera que los padres tienen esa facultad de elegir a las que les parezca, "no extrañará que afirmemos que el éxito de la educación depende únicamente de los padres".

Esa profesora se había implicado desde muy pronto en cuestiones relacionadas con las mujeres; no sólo con su educación sino también con lo que afectaba al ejercicio profesional que desempeñaban. Unos años antes, en 1912, había publicado un trabajo sobre las mejoras que el Estado debía introducir en las Escuelas Normales de Maestras fijándose en las condiciones de que gozaban las de otros países⁸⁸⁴.

María Dolores de Juan, Profesora Normal, se hizo eco del problema en una sucesión de artículos publicados en 1931 y 1932⁸⁸⁵, en los cuales abordaba temas como las causas del feminismo; los ideales del mismo; el feminismo y el hogar; la mujer en la vida intelectual, en la profesional, y en el orden asociativo y corporativo. Ofreció también en las páginas del *Boletín* un recorrido de la actuación de las mujeres en la política en el Reino Unido, en los Países del norte de Europa, en Suiza, en Turquía, en Nueva Zelanda, en Asia y en la India. Interesante y

⁸⁸³ *Ibidem*: "La educación femenina. Sus varios aspectos", pp. 68-69.

⁸⁸⁴ VELASCO ARANAZ, Pilar (1912): *¿Qué deberá hacer el profesorado femenino en las Normales para conseguir que se le concedan por el Estado las consideraciones que merece y para que las Normales españolas femeninas se igualen a sus similares del extranjero?* Sevilla, Imprenta y Librería de Eulogio de las Heras, 29 pp.

⁸⁸⁵ *B.A.T.*, T. 14, Octubre 1931, núm. 201, pp. 14-15; Noviembre 1931, núm. 202, pp. 35-36; Diciembre 1931, núm. 203, pp. 41-43 y Enero 1932, núm. 204, pp. 75-76.

comprometido artículo, dada la época en que se escribió. Concluye alentando a las mujeres a comprometerse:

"Despertemos de nuestro letargo, mujeres de buena voluntad, mujeres católicas, y ved que ya es hora de dejar nuestro sueño, de prestarnos a la actividad y al trabajo en este nuevo campo que la realidad, que las circunstancias nos brinda. Sepamos una vez más dar la cara, en donde quiera que sea necesario: en el hogar como en la plaza, en el taller como en el Parlamento".

Las profesoras y alumnas de las Academias, las antiguas alumnas y el conjunto de asociadas de la Institución Teresiana se sentían implicadas en todo momento en la gran demanda femenina de la época, por lo que, en cualquiera de las actividades que desarrollaran, era difícil que obviaban esta cuestión.

En esos años, representaba una aportación pionera desde el catolicismo a la educación española, en aquel ambiente de regeneracionismo y de debate propio de las décadas de transición del siglo XIX al XX. La Obra de Poveda había sensibilizado sobre un nuevo campo de presencia activa a los educadores católicos: los centros oficiales para, desde ellos, trabajar asociados en la mejora de la educación española⁸⁸⁶.

La posición adoptada, según Armando Pego⁸⁸⁷, no era de respuesta reactiva ante las dificultades que encontraban las mujeres o las rivalidades del momento, sino de alternativa posible dentro de los derechos de ciudadanía en los que muchas estaban implicadas, bien con denuncias explícitas, bien a través de decisiones individuales.

Y el profesor Rafael María Sanz de Diego⁸⁸⁸ destaca el realismo de Poveda viendo la mayor intervención del Estado en la enseñanza como un escenario irreversible, por lo tanto la presencia de maestras, de profesoras católicas, en la

⁸⁸⁶ ROSIQUE NAVARRO, Francisca y PERALTA ORTÍZ, María Dolores (2012), *La Institución Teresiana durante la dictadura de Primo de Rivera. Una aproximación a su proyección educativa, social y pública*. Revista Hispania Sacra, LXIV, 129, enero a junio 2012. CSIC. es.p.359.

⁸⁸⁷ PEGO PUIGBÓ, Armando (2006): *Modernidad y pedagogía en Pedro Poveda. La experiencia de Covadonga*. Salamanca. Universidad Pontificia de Salamanca. Cátedra Pedro Poveda, pp. 33-120.

⁸⁸⁸ SANZ DE DIEGO, Rafael María (1988): "Pedro Poveda, lector de 'Razón y Fe' en Covadonga" AA.VV.: *Pedro Poveda, Volumen-Homenaje Cincuentenario 1936-1986*. Madrid. Narcea, p. 155.

enseñanza pública podría aportar una la eficacia necesaria. Pensaba que era un servicio obligado, el del Estado, si se quería el acceso a las aulas de capas sociales aún muy escasamente escolarizadas, que sólo con esa intervención podría conseguirse.

9.3.2. La práctica de la educación

También el *Boletín* deja constancia de los temas pedagógicos por los que se interesan, estudian y difunden con la finalidad de animar a un desempeño, de la forma más cualificada posible, del ejercicio profesional de la enseñanza en las aulas y en el contexto escolar. Incluimos unos pocos ejemplos como muestra del tipo de preguntas que se formulaban y que buscaban responder.

Acerca de un principio educativo entonces innovador como era la enseñanza individualizada, y la adaptación del currículum a la diversidad del alumnado, la profesora de la Escuela Normal de Jaén Juana Fernández Alonso⁸⁸⁹, se planteaba esta cuestión ya en 1917, y escribía sobre "el retardo escolar", sobre las experiencias llevadas a cabo en las escuelas por las que había ido pasando, y sobre los estudios realizados con niñas de colonias escolares⁸⁹⁰.

Mercedes Doral Pazos, finalista de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, proponía en 1918 reflexionar sobre la educación de los párvulos⁸⁹¹, dado que era uno de los niveles de atención educativa que estaban sufriendo una mayor evolución en los planteamientos sobre el modo de actuar; pues la atención a estas edades se había iniciado motivada, en cierto modo, más por la necesidad surgida al incorporarse las mujeres madres al mercado laboral, que por una concepción pedagógica sobre la educación temprana.

Teniendo en cuenta que el problema de la enseñanza estaba ganando en importancia y se consideraba de gran trascendencia tanto para la sociedad como

⁸⁸⁹ Nacida en la provincia de Palencia había ejercido como maestra antes de estudiar en la Sección de Ciencias de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Interesada en la rama de Ciencias Naturales se fue especializando con visitas a centros de varios países, actividades con diferentes grupos en la naturaleza, investigaciones sobre biología marina y atención a la metodología de las Ciencias Naturales. Expediente de Juana Fernández Alonso. A.G.A. Sección de Educación y Ciencia.

⁸⁹⁰ B.A.T. 1917. "El retardo escolar". pp. 178-181 y 708-710.

⁸⁹¹ Ibídem, T. 5, 1918. "Sobre educación de párvulos", pp. 695-699 y 708-710.

para la vida privada de cualquier persona, se entiende que el conjunto de factores que lo integraban y cada uno de ellos en particular, tuviera que ser estudiado y atendido para que la educación produjera los frutos deseados y las consecuencias que de ellos debían esperarse. De ahí que la profesora de la Academia de Linares Araceli Bailón Magán se fijara, en otro de los artículos, en el espacio escolar del que el alumnado tenía que disfrutar durante su escolarización; y describía las condiciones que debían tenerse en cuenta en el diseño y la construcción de los edificios escolares, pues la escuela, afirmaba:

*"Es algo más grande que unos salones ventilados y risueños, más que unos bancos de tonos claros, más hermoso que un maestro enérgico e inflexible, donde el niño ha de beber las aguas de la verdad y del amor"*⁸⁹².

Si en la infancia sobresale la vida imaginativa sobre la intelectual, y esa edad es mucho más apta para apoderarse de lo concreto que de lo abstracto; si además es instintivo en ella el interés y la curiosidad por las formas, el movimiento, la acción..., estas maestras inquietas, preocupadas por la educación y con curiosidad por conocer todos los medios y las nuevas tecnologías a su alcance, no dudaron de hacer una firme defensa del cinematógrafo como aparato de proyección. La profesora Pilar Velasco fue la que argumentó la importancia de utilizarlo en todas las materias del currículum como apoyo en el acto didáctico⁸⁹³.

Abundante y variada es la bibliografía que hoy nos encontramos sobre las técnicas de estudio, sobre cómo favorecer un mejor rendimiento escolar y, en especial, sobre cómo mitigar el índice de fatigabilidad de los estudiantes. Pues bien, de nuevo la profesora de Escuela Normal Juana Fernández Alonso publica en 1925 un estudio sobre estos aspectos trabajados con sus alumnas de Magisterio. Para elaborarlo utilizó métodos de observación directa, y se apoyó en encuestas y en cuestionarios. Este estudio comprendía los siguientes apartados⁸⁹⁴:

1. Determinación de la facilidad o dificultad de estudiar las distintas asignaturas.

⁸⁹² Ibídem, T. 5: "Asuntos pedagógicos. Edificios escolares", 1918, pp. 639-641.

⁸⁹³ Ibídem: "El Cinematógrafo como medio de Educación e Instrucción", pp. 481-483; 497-499 y 514-516.

⁸⁹⁴ Ibídem, T. 9: "Algunas observaciones sobre el modo de estudiar y la fatiga en los alumnos", Julio 1925, núm.128, pp. 170-172.

2. Asignaturas que más les agradaban y causa de ello.
3. Horas y modo de estudio.
4. Fuerza muscular después de cada clase.
5. Sensibilidad táctil después de cada clase.
6. Época del año en que producen más trabajo con el menor esfuerzo.
7. Determinación de la atención después de cada clase.

Otra asociada de la Institución Teresiana, María Díaz Jiménez, entonces profesora de Filosofía de la Escuela Normal de Maestras de León, trata sobre la educación de la voluntad⁸⁹⁵ afirmando cómo, en su experiencia, la educación de esta capacidad era un punto central de toda educación, puesto que:

"No es fácil ni frecuente en la edad infantil, por la falta de desarrollo intelectual, que el niño quede plenamente convencido de ciertos razonamientos morales, y Aunque se llegara al convencimiento no basta éste muchas veces, ni aún en la edad madura para decidir la voluntad a abrazarse al bien, a elegirle y a ejecutarle (...)".

Y esta misma profesora hacía en 1930 unas reflexiones sobre otro tema no sólo entonces de actualidad, sino central en la finalidad de la Institución Teresiana: la acción social y política de las mujeres; una actualidad que todavía no ha perdido, Consideraciones dentro de la mentalidad de la época sobre la mayor importancia del papel de las mujeres en la familia. Describía así su pensamiento:

*"La realidad pide que la mujer actúe fuera de la familia, interviniendo directamente en las cuestiones sociales y políticas (...). No debe suplantarse la acción del hombre, debe completarla. Su ternura servirá para templar los rigores de la justicia, no para torcerla. Su influencia política buscará en las leyes y en la autoridad reconocimiento y amparo de los legítimos derechos de la familia, trabajando porque el Estado haga de ella pilar fortísimo en que pueda apoyarse, y la familia encuentre en el Estado defensa y protección"*⁸⁹⁶.

⁸⁹⁵ Ibidem, T. 15: "La educación de la voluntad", núm. 170, Enero 1929, pp. 63-64.

⁸⁹⁶ B.A.T., T. 13, núm. 188, Julio de 1930.

Después de la primera guerra mundial los problemas feministas, esto es, la cuestión de las reivindicaciones de las mujeres en el uso de sus legítimos derechos, todo un movimiento social que iba abriéndose paso, ya hemos dicho suponían una cierta amenaza para el orden establecido, sin duda, porque encerraban un gran fondo de justicia y razón que no era legítimo desestimar ni negar. Por eso, no sólo fue adquiriendo aspectos inéditos, a merced de las nuevas ideas, de los nuevos cauces que la contienda mundial imprimió en la sociedad, sino una mayor intensidad y un prestigio ganado a fuerza de las abnegaciones y los sacrificios que las mujeres de los países beligerantes habían puesto en juego.

Para cerrar estos hechos, concluyo con unas palabras de la socióloga María de Echarri, que resumen el ideal y características de las Academias, las giennenses y todas las que funcionaban en las distintas provincias:

"Estar apercebidas, estudiar todos los aspectos nuevos de educación y aportar a nuestro campo cada día mejores iniciativas y más completa actuación, es un deber ineludible y sagrado" ⁸⁹⁷.

⁸⁹⁷ ECHARRI MARTÍNEZ, María de (1933): "Liga Internacional para la nueva educación" en Boletín de la Institución Teresiana, marzo, T. 15, núm. 28, p. 119.

10. CONCLUSIONES

Hemos llegado al último paso en el relato de los diferentes capítulos de esta Tesis Doctoral, en cuyas páginas se ha intentado reflejar el proceso de avance en el logro de la finalidad de esta investigación, de los objetivos definidos en ella, la de elaborar la memoria de una propuesta educativa vivida por un grupo de maestras del primer tercio del siglo XX que se formaron en las Academias Teresianas de Linares, Jaén y La Carolina. En unos centros promovidos por el pedagogo Pedro Poveda Castroverde y dirigidos por mujeres que habían estudiado en Escuelas Normales de diferentes provincias y en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio en Madrid. Una vez aquí, finalizamos esta investigación exponiendo a continuación las conclusiones que se desprenden de los datos, análisis y sistematización de los contenidos elaborados a lo largo del desarrollo de la misma.

Respecto al primer objetivo que planteaba conocer el concepto que sobre 'la mujer' tenía la sociedad en su conjunto, y en particular la jiennense, en el período de tiempo al que se ha atendido este trabajo, se ratifica lo ya señalado por distintas investigadoras en sus estudios sobre esta misma etapa:

- Hasta finales del siglo XIX, la asignación de funciones y el lugar que habían de ocupar mujeres y hombres en lo económico, político e ideológico, de acuerdo con el género socialmente construido, significó atribuirles a ellas como exclusivo destino legitimado, el desempeño en el seno de la familia de una misión que incluía la procreación y el cuidado dentro del hogar, el espacio específico donde realizarla. Tenía que ser su forma de contribuir a la mejora de una sociedad dispuesta a seguir manteniendo el sistema jerarquizado de producción económica y social y apoyándose en una división dicotómica de los destinos naturales de hombres y de mujeres, de su presencia y participación en las actividades públicas y privadas.

- La escolarización primaria de las niñas, su acceso a los niveles de enseñanza secundaria y superior, así como el empeño en la igualdad educativa, se encontraron en sus comienzos con los obstáculos de la mentalidad de una

época que sostenía y alimentaba un orden social androcéntrico. Sin embargo, las normativas legales terminaron aceptando la necesidad de instruir tanto a hombres como a mujeres; incluso en algunos sectores llegando a admitir que se llevara a cabo en igualdad de acceso a grados y a contenidos. Pero aún en este casi sin renunciar ni cuestionar la función social de las mujeres en la familia, puesto que esa mayor instrucción debía servir casi únicamente para el mejor servicio de las funciones sociales, en ellas naturalizadas. Y con esta finalidad, las maestras fueron encargadas de transmitir a las niñas en las aulas los conocimientos necesarios para un futuro inapelable de madres y de esposas en su cuidado de la familia; lo que no significó docilidad generalizada a ese proyecto curricular, como demuestran las trayectorias vitales de muchas maestras y de las que fueron sus alumnas.

En cuanto a los modelos vigentes establecidos para la formación de las maestras en los centros específicos –las Escuelas Normales- y en los planes de estudios de la carrera, así como a las transformaciones desencadenadas por las políticas educativas desde la Restauración a la Guerra Civil -aludiendo a los problemas educativos más endémicos de la sociedad giennense-, sintetizamos lo siguiente:

- En la historia de la formación de las maestras en España pueden señalarse algunos momentos más importantes; entre ellos hay que destacar, sin duda, la paulatina apertura de Escuelas Normales de Maestras -comenzando con la de Navarra en 1847, continuando con la creación de la Escuela Normal Central de Maestras en 1858 y con todas las que se fueron inaugurando en el último tercio del siglo XIX-, y las sucesivas reformas de los planes de estudios desde 1898, en la Restauración, pasando por el de 1914 del Ministro Bergamín, hasta los ambiciosos de la Segunda República de 1931 equiparando los estudios previos a los exigidos para el acceso a la universidad, una tendencia que se rompe con los muy recortados en exigencia y amplitud del franquismo.

- Se ha incluido un resumido recorrido histórico siguiendo el proceso de creación y de desarrollo del sistema de Instrucción Pública en España; desde su origen en la Constitución de 1812, su consolidación en la Ley de Instrucción Pública de 1857, comprobando las consecuencias de las dificultades sobrevenidas a la hora de aplicar las normativas pese a los esfuerzos de personas y de entidades en las últimas décadas del siglo XIX y primer tercio del XX. Se ha señalado igualmente la cadena de propuestas innovadoras entrado el nuevo siglo

-en 1900 se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes-, volviéndose más frecuentes y reflejándose enseguida en la realidad escolar con la llegada de la Segunda República. Significó un impulso legislativo y económico a muchas nuevas iniciativas dentro del sistema de enseñanza pues se aplicaron principios de intervenciones educativas defendidas en las décadas anteriores. Decisiones que provocaron tensiones ideológicas en los debates políticos, en la mentalidad social y en el interior del propio magisterio.

- Se ha comprobado una vez más en los datos que nos devuelven las fuentes consultadas, que la población española y por ende la de Jaén, sufría en los albores del siglo XX unos índices alfabetizadores llamativamente bajos; una situación sobre todo más presente a medida que se descendía en la escala de grupos sociales. Sólo muy lentamente fue creciendo la conciencia del valor que tenía lo recibido en las aulas como un medio imprescindible de formación de los hijos de cara a poderse incorporar a nuevos puestos del mercado laboral en una sociedad cada vez más industrializada.

- Alimentaba esta situación de analfabetismo y dejadez en la asistencia a la escuela el marco socioeconómico en la provincia giennense, mayoritariamente de carácter rural y agrícola, donde la necesidad y el interés por la alfabetización no eran prioritarios; en consecuencia, el absentismo escolar era lo habitual. Pues no planteaba grandes exigencias de cultura y destrezas letradas a sus trabajadores una industria todavía demasiado incipiente en el tejido económico de la provincia, la práctica de la artesanía con habilidades, sí cualificadas, pero que se adquirían en la transmisión de una generación a otra, así como la abundante agricultura donde primaba la disponibilidad de tiempo para las dedicaciones necesarias de carácter estacional.

Sobre el acercamiento a la vida y obra de Pedro Poveda, a su ideario y pensamiento pedagógico, subrayar algunos aspectos:

- Desde su estancia en Covadonga, de 1906 a 1913, vivió el ambiente cultural de iniciativas promovidas por la Extensión Universitaria en torno a la Universidad de Oviedo. Y también las reacciones que estaban provocando algunas de las reformas que los Gobiernos proyectaban introducir en el sistema educativo; especialmente la problemática suscitada en determinados ambientes ante la voluntad y los proyectos de algunos grupos de hacer realidad una progresiva incidencia estatal en el quehacer dentro de la escuela, con la

dependencia que esto podía suponer de las distintas ideologías políticas. Pedro Poveda, comprendiendo el alcance que estas nuevas situaciones otorgarían al quehacer del profesorado y que adquiriría su trabajo profesional docente, se propone contribuir a su mejor formación pedagógica, humana y espiritual, convencido de que lo definitivo no eran las instituciones, ni la organización, ni los programas, ni las normativas, sino las personas que les daban vida en los centros y en las aulas, el profesorado y el alumnado.

- Valorando todo el esfuerzo de actualización pedagógica y cultural incluidos en los nuevos proyectos, al mismo tiempo captó las deficiencias y límites, por ejemplo del modo de llevar a la práctica la formación inicial de maestras y maestros. La consideraba insuficiente tanto en el aprendizaje de métodos y prácticas innovadoras como en la posibilidad de asumir un catolicismo más evangélico y más interiormente vivido. Cuando se acentuaban las razones para una ruptura de la ciencia con la religión, sintió la urgencia de que la práctica educativa orientara hacia una integración personal de dos dimensiones, la ciencia y la fe, imprescindibles ambas en las personas creyentes para dar sentido a toda la realidad y a sí mismas. Como fruto de estas inquietudes nacen las Academias-Internados, que funcionaron próximas a la Escuelas Normales de Maestras de más de veinte provincias, ofreciendo el servicio de complementar la formación que las alumnas recibían en ellas, y de alojamiento en un ambiente de estudio, familiar, de participación, adaptado a las necesidades de aquellas jóvenes estudiantes.

- Por motivos económicos, Poveda no pudo abrir en 1910 la proyectada Residencia para estudiantes 'pobres' que desearan desplazarse a Madrid con el objetivo de matricularse en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio creada en 1909, y que carecieran de recursos económicos suficientes. Una contrariedad que no le hizo desistir de otras posibilidades.

- Un año después dio inicio a un Centro Pedagógico y a la revista *La Enseñanza Moderna* en Gijón -sin continuidad posterior-, y a una Academia en Oviedo para futuras maestras, tratando de transmitir al equipo de profesores de Gijón y de profesoras de Oviedo al frente de esas iniciativas, el programa y el estilo de actuación que consideraba necesario y oportuno. Al tanto de lo que mujeres de otros países, y en España, reclamaban de derecho a la instrucción secundaria y superior y al ejercicio profesional de las carreras cursadas, quiso

alentar esa promoción femenina apoyándolas desde las Academias Teresianas primero, y más tarde desde asociaciones, congresos, publicaciones, etc.

- Podemos situar a Pedro Poveda Castroverde entre el minoritario grupo de personas que, a principios del siglo XX, apostaban por la urgencia de preparar a las mujeres para los nuevos papeles que habían de desempeñar tanto en la sociedad como en la Iglesia. Lo hizo de forma que fueran las propias mujeres las que protagonizaran los cambios que reclamaban; de ahí que en los proyectos que diseñó y que se llevaron a la práctica, la dirección y el seguimiento estuvo en manos de mujeres, unas todavía estudiantes, otras ya tituladas, otras además profesionales.

Un objetivo importante de esta investigación era el de mostrar el proceso de fundación de las Academias Teresianas giennenses, precisamente la provincia donde Poveda había nacido. De ellas podemos decir que:

- Tras la Academia de Oviedo, se abrieron tres en Andalucía, más en concreto en la provincia de Jaén: Linares en 1912, Jaén capital en 1913 y La Carolina en 1915. El año anterior, 1914, no había quedado en blanco pues en el mes de marzo se inauguró la Residencia Teresiana de Madrid para alumnas de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y de otros Centros de enseñanza superior y universitaria. Seguidamente, casi cada año, se abre una Academia en otras tantas ciudades españolas.

- Contar con colaboradoras bien conocidas y consideradas en su localidad natal, Linares, fue la circunstancia aprovechada por Poveda para poner en marcha una Academia que orientara a las alumnas matriculadas en régimen de enseñanza libre en las Escuelas Normales -bien de Granada, de Málaga o de Córdoba, hasta que se abrió la de Jaén-, en la preparación de las asignaturas de las que iban a examinarse y que animara a otras a realizar también estos estudios u otros de segunda enseñanza. En esta Academia de Linares funcionaba además una clase de párvulos y otra de obreras donde las futuras maestras podían hacer prácticas, un Centro Pedagógico para la formación permanente del profesorado en ejercicio y se editaba un *Boletín de la Academia*.

- La creación en 1913 de la Escuela Normal de Maestras en Jaén capital, aceleró la apertura de la Academia-Internado en esa ciudad. Un centro lleno de alumnas desde su inauguración ante la facilidad que representaba poder cursar los estudios de Maestra en la propia provincia. Enseguida se unieron alumnas de

bachillerato y de otras especialidades de segunda enseñanza que podían cursarse en la capital. En esta Academia asumió la dirección una alumna de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, Josefa Segovia Morón (Jaén, 1891-Madrid, 1957), que en esa fecha realizaba el tercer año de prácticas en una escuela de adultas de la ciudad.

- Para la misma finalidad, pero con muchas dificultades que terminaron convirtiéndola en una experiencia corta, se abre la Academia de La Carolina donde, durante seis años, varias jóvenes de esa localidad se animaron a cursar la carrera de magisterio al tener la ocasión de prepararse para los exámenes de la Escuela Normal de Maestras, sin tener que alejarse de su familia. Una labor muy agradecida por la población, como ponen de manifiesto algunos de los testimonios conservados.

- Desde la incorporación de la giennense María Josefa Segovia Morón el papel desempeñado por ella resultó imprescindible en la realización de los proyectos de Poveda. Esta joven, buena estudiante, inteligente y capaz de ganarse el aprecio y el reconocimiento de autoridad de quienes la rodeaban, había cursado la carrera de magisterio en la Escuela Normal de Maestras de Granada y después en Madrid, como ya he señalado; una formación académica amplia, al alcance de muy pocas mujeres de su época. Los puestos profesionales ejercidos después de terminar en Madrid, los desempeñó en Jaén como profesora de la Escuela Normal de Maestras y, a continuación, como Inspectora de Enseñanza Primaria, siendo la primera mujer que desempeñaba ese cargo en la provincia giennense.

- Como directora de la Academia-Internado de Santa Teresa de Jaén, inaugurada en 1913, Josefa Segovia se involucró en el nuevo estilo y finalidad de educación de las mujeres, colaborando en la transformación de la que hasta entonces recibían en esa provincia; alentando a las jóvenes a cursar carreras de nivel medio y superior que habilitaban para un ejercicio profesional más cualificado y para una presencia más visible en la sociedad. Pasados seis años del inicio de este movimiento de Academias y de colaboradoras, solicitaron, y recibieron, la aprobación como Asociación civil Institución Teresiana y, con el mismo nombre, como Asociación de seglares de la Iglesia católica. Josefa Segovia fue elegida Directora General de la misma.

- La 'Obra de las Academias' –así se la conoció en los primeros años- básicamente educadora, de la que formaban parte las Academias giennenses, contó no sólo con la colaboración de profesoras de las Escuelas Normales e Inspectoras de Enseñanza Primaria -que pertenecían a un grupo de mujeres singular a principios de siglo-, sino así mismo, con otro gran número de educadoras requerido por el desarrollo de sus proyectos; unas viviendo con las alumnas en los Internados, otras acudiendo para impartir clases, atender a las tutorías o animar distintas actividades. Dedicaciones con las que demostraban una voluntad vocacionada de compromiso educativo y de certeza en la validez del aliento que estaban transmitiendo a jóvenes con un futuro muy diferente al de las generaciones precedentes.

- El clima educativo que creaban era de ambiente de familia en las relaciones de quienes formaban parte de la Academia, de cariño y respeto a cada una y entre ellas, de alegría y espontaneidad, de amor al estudio, a la cultura, de crecimiento en actitudes evangélicas y de compromiso social, en el aprendizaje de la responsabilidad y de la autonomía. Estas mujeres, además de conseguir el título que las capacitaba para su labor profesional, aprendieron de la pedagogía povedana un estilo en el desempeño de la profesión: el de cómo incorporar al sentido de la propia vida los valores que enriquecen el crecimiento personal y la obligación moral de estar al servicio de una sociedad mejor.

Hemos indagado sobre su creación, objetivos, desarrollo y autorías del *Boletín de las Academias de Santa Teresa de Jesús*, para responder al objetivo formulado sobre esta revista:

- La Academia Santa Teresa de Jesús de Linares comienza a publicar en 1913 un Boletín que lleva su nombre, como un medio de comunicación entre las dos Academias que entonces existían, entre las profesoras y las alumnas, con otras colaboradoras. Querían contribuir con esta revista, no sólo a dar a conocer informaciones sobre muy diferentes temáticas, sino a motivar que en sus páginas escribieran las profesoras y las alumnas; animándolas a hacerlo como ejercicio en el que practicaban el aprendizaje de la expresión de sus conocimientos, ideas, opiniones y creación artística.

- Este Boletín pasó por distintas etapas de acuerdo con el progresivo desarrollo del movimiento del que formaba parte. Nacido como *Boletín de la Academia de Santa Teresa de Linares*, cambió la cabecera en 1916 al editarse en

Jaén como *Boletín de las Academias Teresianas*. En 1921 su edición se traslada a Madrid asumiendo el nombre de *Boletín de la Institución Teresiana*. Siguió evolucionando hasta la actualidad en que, bajo la cabecera de *CRÍTICA*, ha celebrado ya su el primer centenario.

- Como nexo de unión entre las alumnas y las profesoras de las distintas Academias Teresianas, intercambiaban a través de sus páginas teorías de distintos pedagogos, experiencias profesionales recibidas de otros países o realizadas por ellas mismas, inquietudes literarias, temas sociales y educativos en la línea más renovadora de la pedagogía de principios del siglo XX. Abría una ventana a la actualidad mundial, a los avances científicos y a los grandes temas de debates del momento, como sistemas políticos, feminismo, crítica social o derechos humanos, con artículos, bien de opinión, bien más eruditos, sobre esos temas. Proporcionaba también información sobre la actividad desarrollada en las Academias, orientaba sobre bibliografía interesante, no faltaba la sección de anuncios, etc.

En otro de los objetivos nos proponíamos descubrir algunos de los rasgos de la formación y de la vida laboral de las maestras objeto de nuestro estudio, así como disponer de testimonios y reconocimientos por parte de su alumnado, compañeros y autoridades. Relato algo de lo logrado:

- Empiezo señalando que al comparar los datos localizados en las Escuelas Normales de Maestras y Maestros en estos años, se aprecia que la cifra de alumnas matriculadas es generalmente superior a la de alumnos. Esta superioridad numérica llega a alcanzar en algunos casos el cien por cien, lo que nos muestra el interés manifestado por las chicas de Jaén por cursar los únicos estudios posibles en su provincia natal mientras que, seguramente, los hermanos de muchas se desplazaban a universidades de las ciudades cercanas.

- Las maestras formadas en las Academias Teresianas de Linares, Jaén, y La Carolina, tuvieron como meta de sus estudios el presentarse a oposiciones para ocupar un puesto en la enseñanza estatal, aunque el destino posterior, al menos en los primeros años de ejercicio profesional, suponía en no pocos casos dificultades, soledad y aislamiento.

- Fue bastante frecuente que alumnas finalistas de las diferentes Academias se trasladaran a la Residencia Teresiana de Madrid para ingresar en la

Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, en otros estudios de segunda enseñanza y de universidad y para la preparación de oposiciones.

- Muchas de estas alumnas del primer tercio del siglo XX, continuaron en contacto habitual con los Internados donde habían residido, o con los de la provincia en la que trabajaban, acudiendo a la biblioteca, participando en encuentros, cursillos, celebraciones, etc.

- A las Academias acudían también, para solicitar becas de residencia a favor de sus alumnas mejor dotadas de las localidades de la provincia en cuyas escuelas ejercían; un requisito condicionante cuando éstas carecían de medios económicos pero deseaban poder estudiar en la Escuela Normal de la capital o en otros centros de segunda enseñanza. No es fácil contabilizar el número de mujeres de ambientes rurales que consiguieron llegar, incluso a la enseñanza universitaria, gracias a que las maestras de su escuela, o las Inspectoras que la visitaban, antiguas alumnas y/o colaboradoras de las Academias, fueron para ellas una mano tendida al finalizar la educación primaria.

- De acuerdo con las fuentes que hemos podido consultar, desde la apertura de la Escuela Normal de Maestras de Jaén en el curso 1913-1914, y hasta el curso 1935-1936, doscientas sesenta y una alumnas de las Academias Teresianas de Jaén capital y provincia, obtuvieron el título de Maestra de Primera Enseñanza. Dieciséis de ellas obtuvieron además el título de Bachiller; dos fueron Profesoras numerarias de Escuelas Normales, y una obtuvo el Título de Doctora en Ciencias Históricas en 1923.

- La expedición de Títulos logrados por las alumnas de las Academias fue progresiva, comenzando en el intervalo de los años 1916-1920 con 46 títulos expedidos, hasta llegar al quinquenio de 1931-1936 con 86 Títulos. Datos elaborados a partir de la documentación localizada en los archivos, los cuales podrían ser seguramente más altos y precisos sin los huecos de fechas que he encontrado.

- Se han recuperado nombres de alumnas-maestras de las Academias giennenses que permanecían inéditos, en el anonimato de una memoria que no había sido todavía rescatada, lo mismo que algunas de sus experiencias y logros en el ejercicio de la enseñanza. Muchas son las que recibieron votos de gracia y condecoraciones de las autoridades en todas las situaciones políticas, como reconocimiento a la labor educativa realizada dentro y fuera de las aulas. Pero lo

más gratificante es encontrar el recuerdo que han conservado de ellas los pueblos donde ejercieron; y sobre todo, la proyección que tuvieron en sus alumnas, de las que se han recogido varios testimonios.

Nos pareció igualmente interesante averiguar cómo afectaron a las maestras del grupo objeto de esta investigación las distintas fases del proceso de depuración que se pusieron en marcha durante la guerra civil, y después como consecuencia de ella. Resumimos parte de la historia encontrada:

- La aplicación de la normativa del gobierno republicano en respuesta al levantamiento militar del general Franco y el comienzo de la guerra civil a partir del 18 de julio de 1936, pone en marcha una política de depuración del funcionariado en general y del magisterio en particular. Acción que Franco iniciará formalmente a partir del mes de noviembre de 1936 en los territorios que va gradualmente ocupando.

- La depuración del personal docente, en nuestro caso de las maestras, fue realizada de una forma local y progresiva; más limitada en el tiempo la del gobierno de la República, durante un periodo muy amplio la del gobierno de Franco, incluso después de finalizada la guerra civil. El resultado de esta depuración fue que la mayoría de los expedientes revisados de las maestras del grupo estudiado continuó en los destinos que ocupaban anteriormente; y que algunas recibieron sanciones y sufrieron distintas extorsiones.

- La instauración del nuevo modelo educativo franquista comportó una brusca ruptura con el modelo anterior desde el mismo septiembre de 1936, querida y potenciada con todos los medios de los que se fue disponiendo. A la hora de hablar de este tipo de escuela del nuevo régimen sobre todo en las primeras décadas, hay que hacer referencia, primeramente a una depuración que busca comprobar fidelidades o desafección, fruto de una clara voluntad de destruir todo lo que significaba el pasado y de asegurarse unos profesionales dóciles y adictos a la nueva mentalidad política del nacionalcatolicismo.

- Las comisiones depuradoras del régimen de Franco se crearon por decreto del 8 de noviembre de 1936; para el magisterio primario estaban presididas por un director de Instituto, un Inspector de primera enseñanza, el Presidente de la asociación de padres de familia y dos personas de la máxima solvencia moral. A la comisión podían llegar todo tipo de denuncias, que en muchos casos no tenían mucho que ver con la profesión de la persona

denunciada, sino que eran debidas a las tensiones de un enfrentamiento civil entre personas del mismo pueblo y que ahora, llegado el momento de la venganza, se dejaban sentir con fuerza.

- De esta depuración de la etapa posbélica apenas se derivó alguna sanción en las maestras de nuestro grupo; y cuando se produjeron, fueron más tarde revocadas. Los testimonios que pudieron ofrecer de su catolicismo practicante y de su tarea profesional no adscrita a ideologías políticas, les garantizó la continuidad en la tarea muy valorada por su entorno que desarrollaban en las escuelas de destino.

11. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTALES

1. Obras específicas (Libros y Artículos)

- ÁLVAREZ, Laurentino (1919): "Alma femenina", en *Boletín de las Academias Teresianas*, núm. 52, pp. 991 a 993; (1920): "Alma femenina" en *Ídem*, núm. 68, pp. 281 a 285, y (1921): "Alma femenina" en *Ídem*, núm. 75, pp. 442-447.
- ARTEAGA HERVELE, Carmen (1913): "Las Academias Teresianas", en *Boletín de la Academia de Santa Teresa de Jesús. Linares*, diciembre, núm. 10. pp. 3-4.
- ARTEAGA HERVELE, Carmen (1917): "Aptitud pedagógica de la mujer", en *Boletín de las Academias Teresianas*, núm. 18, 15-6, pp. 282-284.
- ARTEAGA HERVELE, Carmen (1955). "Recuerdos" en *Paisaje, Crónica trimestral ilustrada de la provincia de Jaén, agosto-septiembre. a octubre*.
- BARTOLOMÉ PINA, Margarita (1973): *Un pensamiento para la acción: el problema educativo en los textos de Pedro Poveda*. Barcelona, Ed. Barcelona.
- BAUTISTA ZAFRA, Águeda (2008): "María Josefa Segovia Morón: Una de las mujeres más destacadas del siglo XX". *Historia de ellas*. Jaén, ASODECO.
- BAILÓN MAGÁN, Araceli (1915): "Carta abierta", en *Boletín de las Academias de Santa Teresa de Jesús*: Linares. núm. 68, p. 6.
- BOLO, Mons. Henry (1913): "Instrucción femenina" en *Boletín de las Academias de Santa Teresa de Jesús* núm. 3, 19-X, pp. 1-2; (1913): "Instrucción femenina" en *Ídem* núm. 4, 26-X, pp. 2-3; (1914): "Instrucción femenina" en *Ídem* núm. 15, 11-I, pp. 4-5.
- CANDAU, Vera María (1974): "Educación y participación en el pensamiento de Pedro Poveda", en *EIDOS*, núm. 39-40, pp. 93-110.
- CASTILLO ARISTA, Isabel del (1919): "El trabajo de la mujer" en: *Boletín de las Academias Teresianas* núm. 51, febrero, pp. 951-955; núm. 52, marzo, pp. 983 -988; núm. 53, abril, pp. 1016-1021.

- CAZABAN LAGUNA, Alfredo (1913): "Las normalistas", en *La Regeneración*. Jaén, p. 8.
- CUENCA, Josefina (1918): "La mujer compañera del hombre" en *Boletín de las Academias Teresianas*, núm. 38, 15-IV, pp. 602-604.
- CUESTA DEL MURO, Carmen (1932): "La mujer y el derecho", en *Boletín de las Academias Teresianas* núms. 205, pp. 93-94; 207, pp.137-139; y 208, pp. 145-146.
- CUESTA DEL MURO, Carmen (1922): "El juego" en *Boletín de las Academias Teresianas*, núm. 86, pp. 89-90.
- CUESTA DEL MURO, Carmen (1924): "La educación de la niñez es el problema capital de todos los tiempos" en *Boletín de las Academias Teresiana*, núm. 111, pp. 71 y 72 y núm. 112, pp. 83-84.
- DÍAZ JIMÉNEZ, María (1929): "Educación de la voluntad" en *Boletín de las Academias Teresianas*, núm. 170, pp. 63-64
- DÍAZ JIMÉNEZ, María, (1930): "La orientación femenina" en *Boletín de las Academias Teresianas*, núm. 188, pp.136-137.
- ECHARRI MARTÍNEZ, María de (1913): "¡Hay que hacerlo!" en *Boletín de las Academias Teresianas*, núm. 13, pp. 5-6; Ídem, núm. 14 de 1914, pp. 5-6.
- ECHARRI MARTÍNEZ, María de (1932): "Actividades femeninas en el extranjero" en *Boletín de las Academias Teresianas*, núm. 204, pp. 5-6.
- ECHARRI MARTÍNEZ, María de (1933): "Liga internacional para la nueva educación" en *Boletín de la Institución Teresiana*, T. 15, núm. 218, Marzo, p. 119.
- FERNÁNDEZ ALONSO, Carmen (1914): "El trabajo de la mujer en el hogar" en *Boletín de la Academia de Santa Teresa de Jesús*, núm. 35, 31-V, pp. 3-4; (1914), núm. 37, 14-VI, pp. 3-5; núm. 39, 28-VI, pp. 3-4.
- FERNÁNDEZ ALONSO, Carmen (1914): "El trabajo de la mujer en el hogar como obra social" en *Boletín de la Academia de Santa Teresa de Jesús*, núm.42, 19-VII, pp.4-5; núm. 44, 2-VIII, pp. 4-5; núm. 47, pp. 4-5 y núm. 48, 30-VIII, pp. 5-6.
- FERNÁNDEZ ALONSO, Juana (1917): "El retardo escolar" en *Boletín de las Academias Teresianas*. T. 5, pp. 178-181 y 708-710.
- FERNÁNDEZ ALONSO, Juana (1918): "Asuntos pedagógicos. Edificios escolares", en *Boletín de las Academias Teresianas*, T. 5, pp. 639-641.

- FERNÁNDEZ ALONSO, Juana (1918): "Sobre educación de párvulos", en *Boletín de las Academias Teresianas*, T. 5, pp. 695-699 y 708-710.
- FERNÁNDEZ ALONSO, Juana (1918): "El Cinematógrafo como medio de Educación e Instrucción", en *Boletín de las Academias Teresianas*, T. 5, pp. 481-483; 497-499 y 514-516.
- FERNÁNDEZ ALONSO, Juana (1925): "Algunas observaciones sobre el modo de estudiar y la fatiga en los alumnos", en *Boletín de la Institución Teresiana* T. 9, núm.128, pp. 170-172.
- FERNÁNDEZ ALONSO, Juana, (1925): "La educación de la voluntad", en *Boletín de la Institución Teresiana*, T. 15, núm. 170 y en Enero 1929, pp. 63-64.
- FLECHA GARCÍA, Consuelo (2010): "Del Boletín de la Academia de Linares a la Revista CRÍTICA (1913-2008)", en MUÑOZ, Ana María y Ballarín, Pilar (edas.): *Mujeres y libros. Homenaje a la profesora Dña. Isabel de Torres Ramírez*. Granada: Publicaciones Universidad de Granada, pp. 59-81.
- FLECHA GARCÍA, Consuelo (2014): "Un feminismo católico con perfiles propios", en ROSIQUE NAVARRO, Francisca (ed.): *Historia de la Institución teresiana (1911-1936)* Silex, Madrid, pp. 313-353.
- GALINO CARRILLO, Ángeles (ed.) (1965): *Pedro Poveda. Itinerario Pedagógico*, Madrid, C.S.I.C.
- GALINO CARRILLO, Ángeles (1968): "Pedro Poveda Castroverde", en *Textos Pedagógicos hispanoamericanos*. Madrid: Iter Ediciones, pp.1472-1503.
- GALINO CARRILLO, Ángeles (1998): "Aproximación a la antropología pedagógica de Pedro Poveda", en *Atreverse a educar*. Madrid: Narcea, vol. 2, pp. 51-75.
- GALINO CARRILLO, Ángeles (2000): *Humanismo pedagógico de Pedro Poveda: algunas dimensiones*. Madrid, Narcea.
- GARCÍA HOZ, Víctor (1974): "La pedagogía de Pedro Poveda y la formación de educadores", en *EIDOS*, núm. 39-40, pp. 75-92.
- GIMÉNEZ UCEDO, Rosalía (2008): *Una profesional de principios del siglo XX. Josefa Segovia y los inicios de las Academias de Jaén*. Archivo Histórico de la Institución Teresiana de Jaén.
- GÓMEZ MOLLEDA, María Dolores (1961): "Pedro Poveda y su tiempo", en *Revista de la Institución Teresiana*, junio-julio, pp. 3-7.
- GÓMEZ MOLLEDA, María Dolores (1974): *La escuela problema social. En el centenario de Poveda*. Madrid: Narcea.

- GÓMEZ MOLLEDA, María Dolores (1993): *Pedro Poveda Educador de Educadores*. Madrid: Narcea.
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, María Encarnación (1974): "Pedro Poveda hombre de nuestro tiempo" en *Razón y Fe*, núm. 917, Junio. Madrid. p.4.
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, María Encarnación (1999). "Linares, 1913. Una iniciativa innovadora: El Centro Pedagógico de Cultura Femenina". En *Boletín del Instituto de Estudios Giennenses*. Julio/Diciembre 1999. núm. 172, T. 1, pp. 383-407.
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, María Encarnación (2012): *San Pedro Poveda en la génesis de la Institución Teresiana*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos.
- LÓPEZ DÍAZ-OTAZU, Ana María (1974): "Pedro Poveda y la promoción de la mujer", en *Eidos* núm. 39-40, pp. 167-184.
- LUENGO DE LA FIGUERA, Suceso (1915): "Pedagogía Social", en *Boletín de la Academia de Santa Teresa de Jesús*, núm. 71, 7-II, pp. 5-6; (1915), núm. 72, 14-II, pp. 5-6; (1915), núm. 73, 21-II, pp. 5-6; (1915), núm. 74, 28-II, pp. 5-6; (1915), núm. 76, 14-III, pp. 5-7; (1915), núm. 77, 21-III, pp. 4-6; (1915) núm. 85, 18-V, pp. 5-6; (1915), núm. 86, 23-V, pp. 4-6; (1915), núm. 87, 30-V, pp. 6-7.
- MACÍAS LÓPEZ, Ana María (1965): *Cartas al director*, en Periódico *Jaén*, martes 24 de Agosto de 1965.
- MARCO STIEFEL, Berta y CABEZAS ESTEBAN, María del Carmen (2014): "La ciencia en los Boletines de las Academias de Santa Teresa (años 1913 a 1936)", en ROSIQUE NAVARRO, Francisca (ed.): *Historia de la Institución Teresiana (1911-1936)*. Madrid. Silex. pp. 397-416.
- MAXÍA ZURITA, Encarnación (1921): "Mary-Flor" en *Revista Fides*, Linares, pp. 232-235.
- PEDRERO SÁNCHEZ, María Guadalupe (2014): "La Institución Teresiana ensancha sus fronteras: Chile", en ROSIQUE NAVARRO, Francisca: *Historia de la Institución Teresiana (1911-1936)*. Madrid. Silex. pp. 472-503.
- PEGO PUIGBÓ, Armando (2006): *Modernidad y pedagogía en Pedro Poveda. La experiencia de Covadonga*. Salamanca. Universidad Pontificia de Salamanca, Cátedra Pedro Poveda, pp. 33-120.

- PEGO PUIGBÓ, Armando (2007): "Pedro Poveda en clave historiográfica: un debate cultural y pedagógico del siglo XX", en *Hispania Sacra*, vol. 59, núm. 120, pp. 707-740.
- PERALTA ORTIZ, María Dolores (2003): *Las escuelas de Pedro Poveda en las Cuevas de Guadix*. Guadix: Instituto de Estudios "Pedro Suarez".
- PERALTA ORTIZ, María Dolores, (2014): "Realidad educativa de la Institución Teresiana en los años veinte" en ROSIQUE NAVARRO, Francisca: *Historia de La Institución Teresiana (1911-1936)*. Madrid. Silex, pp. 261-287.
- POVEDA CASTROVERDE, Pedro (1911): *Ensayo de un proyecto pedagógico para la fundación de una Institución Católica de Enseñanza*. Gijón: Impr. y Encuad. "La Fe".
- POVEDA CASTROVERDE, Pedro (1912): *Consejos a las profesoras de las Academias*. Covadonga: Imprenta AIDA.
- POVEDA CASTROVERDE, Pedro (Bajo el pseudónimo de Fermín de Bética) (1912): *Simulacro pedagógico*. Sevilla, Libr. e Imp. de Izquierdo y Compañía.
- POVEDA CASTROVERDE, Pedro (1964): "Consejos a profesoras y alumnas" en *Itinerario Pedagógico*. Edición de Ángeles Galino Carrillo. Madrid. C.S.I.C., pp. 259-260.
- POVEDA CASTROVERDE, Pedro (1964): "Hablemos de las alumnas", en *Itinerario Pedagógico*. Edición de Ángeles Galino Carrillo. Madrid. C.S.I.C., pp. 299-316.
- POVEDA CASTROVERDE, Pedro (1964): "Mensaje a la mujer que estudia", en *Itinerario Pedagógico*. Edición de Ángeles Galino Carrillo. Madrid. C.S.I.C., pp. 345-363.
- POVEDA CASTROVERDE, Pedro (1964): "Alrededor de un proyecto" en GALINO CARRILLO, Ángeles: *Itinerario pedagógico*, pp. 189-214.
- POVEDA CASTROVERDE, Pedro (1968): *Escritos Espirituales*. Madrid. ITER Ediciones.
- POVEDA CASTROVERDE, Pedro (1968): "Todos hemos de cooperar" en *Escritos Espirituales*. Madrid: Iter.
- ROSIQUE NAVARRO, Francisca y PERALTA ORTIZ, María Dolores (2012): *La Institución Teresiana durante la dictadura de Primo de Rivera. Una*

- aproximación a su proyección educativa, social y pública*. Revista Hispania Sacra, LXIV, 129, enero a junio 2012. CSIC. es., pp. 345-377.
- ROSIQUE NAVARRO, FRANCISCA (2014): "Contextos para una Obra Nueva" y "De los comienzos a la consolidación", en Ídem (ed) *Historia de la Institución Teresiana (1911-1936)*. Madrid. Silex. pp. 25-56 y 57-115.
- RUIZ VALLECILLO, Mariana (1917): "Acción social de la mujer" en *Boletín de las Academias Teresianas*, T. 4, pp. 53-55.
- RUIZ VALLECILLO, Mariana (1917): "La educación femenina. Sus varios aspectos", en *Boletín de las Academias Teresianas*, T. 4, pp. 68-69.
- RUIZ VALLECILLO, Mariana (1917): "Plan para la enseñanza de la Pedagogía en las Escuelas Normales" en *Boletín de las Academias Teresianas T. 4*, pp. 26-27.
- SANZ DE DIEGO, Rafael María (1988): "Pedro Poveda, lector de 'Razón y Fe' en Covadonga" AA.VV.: *Pedro Poveda, Volumen-Homenaje Cincuentenario 1936-1986*. Madrid. Narcea.
- SCHOOYANS, Michel (1975): *Pedro Poveda: un éducateur sans frontières*. Louvain, Impr. des Sacrés-Coeurs.
- SERRANO DE HARO, Agustín (1962): *Una mujer para una Obra*. Madrid. Paraninfo.
- SERRANO DE HARO, Agustín (1974): *Una figura del pensamiento español. Don Pedro Poveda Castroverde*. Madrid: Escuela Española.
- VALLE LÓPEZ, Ángela del (2014): "Una propuesta educativa en las primeras décadas del siglo XX", en ROSIQUE NAVARRO, Francisca: *Historia de La Institución Teresiana (1911-1936)*. Madrid. Silex, pp. 201-259.
- VELASCO ARANAZ, Pilar (1913): "La educación femenina: sus varios aspectos; sus beneficios", en *Boletín de la Academia de Santa Teresa de Jesús*, núm. 13, 28-XII, pp. 1-3; (1914): "La educación femenina: sus varios aspectos; sus beneficios", en Ídem, núm. 14, 4-I, pp. 1-3; (1914): "Algunas ideas pedagógicas", en Ídem, núm. 26, 29-III, pp. 3-5.
- VELÁZQUEZ BONILLA, Flavia Paz (1986): *Raíces Linarenses*. Cuadernos Biográficos Pedro Poveda núm. 1. Madrid: Narcea.
- VELÁZQUEZ BONILLA, Flavia Paz (1986): *Por los cerros de Guadix*. Cuadernos Biográficos de Pedro Poveda núm. 2. Madrid: Narcea.
- VELÁZQUEZ BONILLA, Flavia Paz (1987): *Meditación en Covadonga*. Cuadernos Biográficos Pedro Poveda num. 3. Madrid: Narcea. (1987): *Proyectos*

- Pedagógicos*. Cuadernos Biográficos Pedro Poveda núm. 4. Madrid: Narcea
- VELÁZQUEZ BONILLA, Flavia Paz (1996): *Las Academias*. Cuadernos Biográficos Pedro Poveda, núm. 5. Madrid: Narcea.
- VELÁZQUEZ BONILLA Flavia Paz (1997): *Una Institución se abre camino*. Cuadernos Biográficos Pedro Poveda núm. 6. Madrid: Narcea.
- VELÁZQUEZ BONILLA, Flavia Paz (2002): *Sal de tu tierra*. Cuadernos Biográficos Pedro Poveda núm. 7. Madrid, Narcea.
- VELÁZQUEZ BONILLA, Flavia Paz (2003): *Pedro Poveda en Madrid: arraigo y expansión de una idea*. Cuadernos Biográficos Pedro Poveda núm. 8. Madrid. Narcea.
- VV.AA. (1988): *Pedro Poveda: volumen-homenaje cincuentenario, 1936-1986*. Madrid, Narcea.

2. Obras generales (Libros y Artículos)

- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A (1981) *Historia de la Pedagogía*. México, Fondo de Cultura Económica,
- ALBA TERCEDOR, Carlos "La educación en la segunda República" en RAMÍREZ JIMÉNEZ, Manuel (1975): *Estudios sobre la II República Española*. Madrid, Ed. Tecnos.
- ALBA, Víctor (1972): *La ideología y los movimientos sociales*. Barcelona, Plaza y Janés, S.A. Editores.
- ALTED, Alicia y otros (2006): *Métodos y técnicas de investigación en historia moderna y contemporánea*. Madrid, Fundación Ramón Areces.
- ÁLVAREZ REY, Leandro (1993): *La derecha en la II República: Sevilla, 1931-1936*. Sevilla, Universidad de Sevilla-Ayuntamiento de Sevilla.
- ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, José (2003): *Análisis de un modelo de educación integral*. Universidad de Granada.
- ARAQUE HONTANGAS, Natividad (2010): *La educación secundaria femenina. 1900-1930*, Madrid, Editorial Complutense.

- ARENAL, Concepción. "La educación de la mujer". Informe presentado al Congreso Pedagógico hispano-portugués-americano de 1892 y recogido en la obra recopilatoria de trabajos de la misma autora: *La emancipación de la mujer en España*. Madrid, Júcar, 1974, p. 62.
- ARIAS QUINTANA, Joaquín (1951): "Una investigación sobre las causas y remedios del paro agrícola y otros problemas de la economía de Jaén", en *Cuadernos de Información Económica Social*, núm. 1, 105 pp.
- ARJONA CASTRO, Antonio (1998): *Zuheros durante la Dictadura del general Primo de Rivera. La II República y la Guerra Civil*. Córdoba. Publicaciones de la Asociación Provincial Cordobesa de Cronistas Oficiales.
- ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, Julio (2000): *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona, Crítica.
- ARTILLO GONZÁLEZ, Julio (1982): "Jaén siglos XIX y XX", en VV.AA.: *Historia de Jaén*. Jaén, Diputación Provincial de Jaén.
- ARTILLO GONZÁLEZ, Julio (1995): "La experiencia democrática y Revolucionaria (1866-1874) en GARRIDO GONZÁLEZ, Luis (coord.): *Nueva Historia contemporánea de la provincia de Jaén (1808-1950)*. Jaén, Diputación provincial, Instituto de Estudios Giennenses, p. 145.
- ARTOLA, Miguel (1991): *Partidos y programas políticos, 1808-1936*. Madrid, Alianza, T. I
- ARTOLA, Miguel (1997): *La burguesía revolucionaria. 1808-1874*. Madrid, Alianza.
- AZNAR, Manuel (1969): *Historia Militar de la guerra de España*. Madrid, Editora Nacional, Tomo I.; PRIETO HERNÁNDEZ, Luís (1943): *Anecdotario del asedio al Santuario de Santa M^a de la Cabeza*. Madrid, Ejército.
- BAHAMONDE MAGRO, Ángel y TORO, Julián (1992): "El Sexenio Democrático (1868-1874)" en COMELLAS, José Luís (coord.): *Historia de España*. Barcelona, Carroggio, T. V.
- BAÑARES, Francisco (1876): "Estudios acerca de la Instrucción Pública. De la intervención del Estado", en *Revista de España*. T. LIII, Nov-Dic. pp. 322-340.
- BARDIN, Laurence (1996): *Análisis de contenido*. Madrid, Akal; DE LARA GUIJARRO, Enriqueta y BALLESTEROS VELÁZQUEZ, Belén (2002): *Métodos de Investigación en Educación Social*. Madrid, UNED.

- BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, Bernabé (1996): *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España II. Edad Contemporánea* Madrid, B.A.C.
- BARTOLOME, Margarita (1990): *Elaboración y análisis de datos cualitativos. Aplicación a la investigación-acción*. Barcelona, Universidad.
- BATANAZ PALOMARES, Luís (1982): *La educación española en la crisis del fin de siglo: (Los Congresos pedagógicos del siglo XIX)*. Córdoba, Diputación Provincial.
- BEL BRAVO, María Antonia (1998): *La mujer en la Historia*. Madrid, Ediciones Encuentro.
- BENSO CALVO, Carmen (1992): "Iglesia y Educación. El debate pedagógico en los Congresos Católicos de la Restauración (1889-1902)", en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, nº 11, pp. 241-263.
- BERGES ROLDÁN, Luis y ORTEGA SAGRISTA, Rafael (2005). *Dibujando en Jaén*.
- BERICAT ALASTUEY, Eduardo (1998): *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona, Ariel.
- BERNAL RODRÍGUEZ, Antonio Miguel (1979): "Cambios, modernización y problemas en la agricultura andaluza (ss. XIX-XX)", en *Revista de Estudios Regionales*, núm. Extra 4, pp. 113-131.
- BIZCARRONDO, Marta (2008): *Historia de la UGT. Entre la democracia y la revolución, 1931-1936*. Madrid, Siglo XXI.
- BIZQUERRA ALZINA Rafael. (2004): *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla. Madrid.
- BLASCO, Inmaculada (2003): *Paradojas de la ortodoxia: política de masas y militancia católica femenina en España, 1919-1939*. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 123-134.
- BOGDAM, Ryan y BIKLEN, Sarah (1984): *Introducción a los métodos en investigación*. Buenos Aires. Paidós.
- BUIREU GUARRO, Jorge (1990): Antonio García Alix: un Ministro del Regeneracionismo (1852-1911). Madrid, Ministerio de Economía y Hacienda-Instituto de Estudios Fiscales.
- BULLEJOS, José (1979): *España en la segunda República*. Madrid, Ed. Júcar.

- CABRERA, Flor y SPIN, Julia V. (1986): *Medición y evaluación educativa. Fundamentos teórico-prácticos*, Barcelona, PPU.
- CACHO VIU, Vicente (1962): *La Institución Libre de Enseñanza: orígenes y etapa universitaria*. Madrid, Rialp.
- CALERO AMOR, Antonio M. (1976): *Movimientos sociales en Andalucía, (1820-1936)*. Madrid, Siglo XX
- CAMBRILS, María (1925): *Feminismo socialista*. Valencia, Tip. Las Artes.
- CAMPOMANES, conde de (1775-1777): *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su momento*. Madrid, Tomo I.
- CANO PAVÓN, José María (1996): "Nuevos datos sobre la enseñanza libre superior en el distrito universitario de Sevilla durante el sexenio revolucionario (1868-1874)", en *Archivo hispalense: Revista histórica, literaria y artística*, Tomo 79, nº 240, pp. 51-62.
- CAPEL MARTÍNEZ, Rosa María (1986): "La apertura del horizonte cultural femenino: Fernando de Castro y los congresos pedagógicos del siglo XIX", en VV.AA.: *Mujer y sociedad en España: 1700-1975*, Madrid, Ministerio de Trabajo e Inmigración-Instituto de la Mujer, pp. 109-146.
- CAPEL MARTÍNEZ, Rosa María (1986²): *El trabajo y la educación de la mujer en España. 1900-1930*, Madrid, Ministerio de Cultura.
- CAPITÁN DÍAZ, Alfonso (1980): *Los humanismos pedagógicos de Francisco Giner de los Ríos y Andrés Manjón*. Granada, Universidad, Secretariado de Publicaciones.
- CAPITÁN DÍAZ, Alfonso (1986): *Historia del Pensamiento Pedagógico en Europa*, Madrid, Dykinson, T. II.
- CAPITÁN DÍAZ, Alfonso (1999): "Republicanism histórico, regeneracionismo y educación (1898-1903)", en *Revista española de pedagogía*, Vol. 57, núm. 213, pp. 213-244.
- CÁRDENAS MUÑOZ, Andrés (1977): *Jaén 1900-1977. La mirada de un siglo*. Murcia, Ed. Diario Ideal.
- CARR, Raymond (1978⁶): *España 1808-1939*. Barcelona, Ariel.
- CARR, Raymond (1999⁶): *España: de la Restauración a la democracia, 1875-1980*. Barcelona, Ariel.

- CARRION, Pascual: (1975²): *Los latifundios en España. Su importancia. Origen. Consecuencias y solución*. Barcelona, Ariel, edición ampliada y revisada.
- CASTELLS, José Manuel (1973): *Las asociaciones religiosas en la España Contemporánea (1767-1965): Un estudio jurídico-administrativo*. Madrid, Ed. Taurus.
- CASTRO, Fernando de (1869): *Discurso inaugural de las Conferencias sobre Educación de la Mujer*, 21 de Febrero de 1869. Madrid, Rivadeneyra.
- CATALINA, Severo (1913): "La felicidad de la mujer". *La familia*, Granada, año IV, núm. I, Enero, p. 2.
- CHECA GODOY, Antonio (1986): *Historia de la prensa Giennense (1808-1893)*. Jaén. Diputación Provincial.
- CIPOLLA, Carlo M. (1970): *Educación y desarrollo en Occidente*, Barcelona, Ed. Ariel.
- CLAAS, Marco (2009): "Una vista a la historia cultural de Falange Española en la Segunda República", en FERNÁNDEZ-CREHUET LÓPEZ, Federico y GARCÍA LÓPEZ, Daniel J. (coords.): *Derecho, memoria histórica y dictaduras*. pp. 137-169.
- CLARAMUNT, Teresa (1886): "La igualdad de la mujer", en *Bandera Social*, Madrid, núm. 83, 2 de octubre.
- CLARAMUNT, Teresa (1899): "A la mujer", *Fraternidad*, Gijón, núm. 4, 23 de octubre.
- COBO ROMERO, Francisco (1993): *La guerra civil y la represión franquista en la provincia de Jaén (1936-1950)*. Jaén, Diputación Provincial.
- COBO ROMERO, Francisco (2000): "El asedio al santuario de Santa María del la Cabeza durante la guerra civil (un intento de desmitificación)", en *Boletín del Instituto de Estudios Giennenses*, núm. 176, 1, pp. 101-140.
- COHEN, Louis y MANION, Lawrence (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- COLMENAR ORZAES, María del Carmen (1983): "Contribución de la Escuela Normal Central de Maestras a la educación femenina en el siglo XIX (1858-1887)", en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 2, pp. 107-108.

- CORTS GINER, María Isabel et al. (2004): *Ciencia y educación en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza: catálogo de sus contenidos*. Sevilla, Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad.
- COSSÍO, Manuel B. (1915): *La enseñanza primaria en España*. Madrid, Rojas.
- COSTA, Joaquín (1924): *Reconstitución y europeización de España*. Huesca, Ed. V. Campo.
- CREGO NAVARRO, Rosalía (1991): "Depuración del personal docente en la zona republicana durante la guerra civil". *Espacio, Tiempo y Forma*, Serie V. Historia Contemporánea, núm 4, pp. 41-72.
- CRUZ OROZCO, José Ignacio (2006): "Colonias escolares y guerra civil. Un ejemplo de evacuación infantil", en *A pesar de todo dibujan*. Madrid, Biblioteca Nacional, pp. 41- 51.
- CRUZ RODRÍGUEZ, María Alcázar (2002): *Historia del Instituto "Santísima Trinidad" de Baeza (1869-1953)*. Jaén, Universidad de Jaén.
- DELGADO CRIADO, Buenaventura (1979): *La escuela moderna de Ferrer i Guardia*. Barcelona, CEAC.
- DELGADO GARCÍA, Gregorio (2010): "Conceptos y metodología de la investigación histórica" en *Revista Cubana de salud Pública*, vol 36, núm 1, enero-marzo. La Habana, Sociedad Cubana de Administración de Salud, pp. 9-11.
- DENDALUCE, Iñaki (1995): *Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica*. Revista de Investigación Educativa, núm. 26, pp. 9-32.
- DÍAZ FERNÁNDEZ, Paloma (2005): "La dictadura de Primo de Rivera: Una oportunidad para la mujer", en *Espacio, tiempo y forma*, núm. 17, pp. 175-190.
- DIEZ DEL MORAL, Juan (1967): *Historia de las agitaciones campesinas andaluzas*. Madrid, Alianza Editorial.
- DÍEZ NICOLÁS, Juan (1969): "Estructura por sexo y edades de la población española 1900-1960". *Boletín del Centro de Estudios Sociales "Santa Cruz del Valle de los Caídos"*. Madrid, núm. 3, pp. 3-30.
- DOMINGO SEGOVIA, Jesús; LUENGO NAVAS, Julián Jesús; LUZÓN TRUJILLO, Antonio; MARTOS ORTEGA, José Manuel (2007): "Historias de vida e historia oral en educación", *Perspectivas docentes*, núm. 35, pp. 12-22.

- ERICKSON, Frederic. (1989): "Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza", en Wittrock, Merlin *La investigación de la enseñanza, II*. Madrid, Paidós Educator y MEC.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (1966): "Maestros de ayer, maestros del futuro" en *Vela Mayor*. Madrid, Anaya. Año III, núm. 9, pp. 41-48.
- ESPAÑA FUENTES, Rafael (2001): "La educación en Extremadura en el siglo XIX: Reformas introducidas durante el sexenio democrático", en *Revista de Estudios Extremeños*, Vol. 57, nº 1, pp. 131-180.
- ESPIGADO TOCINO, M. Gloria (2010): "El discurso republicano sobre la mujer en el Sexenio Democrático, 1868-1874: los límites de la modernidad", en *Ayer*, nº 78, pp. 143-168.
- ESTEBAN MATEO, León (1978): *Boletín de la institución libre de enseñanza: nómina bibliográfica 1877-1936*. Valencia, Universidad.
- FEIJOO, Benito Jerónimo (1726): "Teatro Crítico Universal o discursos varios", en *Discurso XVI. Tomo I*, Madrid, Francisco de Hierro.
- FERNÁNDEZ MIGUÉLEZ, Sara (2010): "Del bienio reformista a la llegada del Frente Popular", en ;AROCA MOHEDANO, Manuela; COLLADO JIMÉNEZ, Juan Carlos (coords.): *El sindicalismo socialista español: aproximación oral a la historia de UGT (1931-1975)*. Madrid, Fundación Francisco Largo Caballero, pp. 28-51.
- FERNÁNDEZ RUBIO, Carmen (1997): *La Escuela Normal Masculina de Oviedo y su incidencia en la formación de maestros. 1900-1940*. Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel (1987): *El Instituto para obreros de Valencia*. Valencia, Consellería de Cultura.
- FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel y AGULLO DÍAZ, M^a del Carmen (1997): "La depuración franquista del magisterio primario", *Historia de la Educación*, núm. 16, pp. 315-350.
- FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel (2003): "Los institutos obreros, un ensayo de innovación pedagógica y de socialización política", en *Cuadernos republicanos*, núm. 52, pp. 31-43.
- FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel (2007): "Iniciativas de alfabetización en la España republicana durante la Guerra Civil", en *Transatlántica de educación*, nº 2, pp. 94-111.

- FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia (2003): "La educación de las niñas, ideas, proyectos y realidades", en MORANT, Isabel (dir.): *Historia de las mujeres en España y América Latina. Tomo III. Del siglo XIX a los umbrales del siglo XX*. Madrid, Cátedra, pp. 427-453.
- FERRER i GUARDIA, Francisco (2010): *La Escuela Moderna*. Introducción de Luís Miguel Lázaro, Jordi Monés y Pere Solá. Madrid, Biblioteca Nueva.
- FLECHA GARCÍA, Consuelo (1996): *Las primeras universitarias en España*. Madrid, Narcea.
- FLECHA GARCÍA, Consuelo (2000): "La incorporación de las mujeres a los Institutos de Segunda Enseñanza en España", en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 17, pp. 159-178.
- FLECHA GARCÍA, Consuelo (2000): "Profesoras y alumnas en los Institutos de Segunda Enseñanza. 1910-1940", en *Revista de Educación*, núm. extr., pp. 269-294.
- FLECHA GARCÍA, Consuelo (2010): "Profesoras en la Universidad. El tránsito de las pioneras en España". *Arenal*, Vol. 17, Núm. 2, pp. 255-297.
- FOLGUERA, Pilar (ed.) (1988): *El Feminismo en España: dos siglos de historia*. Madrid, Ed. Pablo Iglesias (reeditada en 2007).
- FORMENTÍN IBAÑEZ, Justo y VILLEGAS SANZ, María José (2007): "Las pensiones de la JAE", en PUIG y SAMPER MULERO, Miguel Ángel (coord.): *Tiempos de investigación: JAE-CSIC, cien años de ciencia en España*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 95-102.
- FOX, David J. (1987): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona, Eunsa.
- GÁLVEZ CÁMARA, Gonzalo (1940): *El Padre Manjón. Antología*. Madrid, Ed. Magisterio Español,
- GARCÍA ANDOIN, María Dolores (1930): *Medios rápidos, prácticos y eficaces de combatir el analfabetismo en la provincia*. Trabajo inédito. Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Jaén. Octubre de 1930.
- GARCIA BARBANCHO, Alfonso (1967): *Las migraciones interiores españolas, (Estudio cuantitativo desde 1900)*. Madrid
- GARCÍA CARRAFFA, Alberto y Arturo (1917): *Españoles ilustres: Azcárate*. Madrid, Imprenta de Juan Pueyo.

- GARCÍA CHECA, Amelia (2010): *Ideología y práctica de la acción social católica femenina (Cataluña, 1900-1930)*, Málaga, Universidad de Málaga.
- GARCÍA DE CORTAZAR, Fernando (2004): *España 1900: de 1898 a 1923*. Madrid, Sílex.
- GARCÍA MARTÍN, José (1973): "*Diario de un estudiante del Instituto de San Isidoro*". Madrid, Anales del Instituto de Estudios madrileños, T. IX.
- GARCÍA REGIDOR, Teodulo (1985): *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*. Madrid, Fundación Santa María.
- GARCÍA YAGÜE, Juan (1955): "Problemática histórico-legislativa de las Escuelas de Magisterio en España", en *Revista Española de Pedagogía*, nº 49. Madrid, p. 15-28.
- GARRIDO GONZALEZ, Luis (1990) *Riqueza y tragedia social*. Historia de la clase obrera en la Provincia de Jaén (1820-1939). Jaén, Ed. Diputación Provincial.
- GARRIDO GONZALEZ, Luis (2003): *Colectividades agrarias en Andalucía (1931-1939)*. Jaén, Universidad de Jaén.
- GAY ARMENTEROS, Juan Carlos (1978): *Jaén entre dos siglos. Las bases materiales y sociales*. Córdoba, Ed. Instituto de Historia de Andalucía.
- GIL PECHARROMÁN, Julio (2002): *Historia de la Segunda República española (1931-1936)*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- GOETZ, Judith y LECOMPTE, Margaret (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.
- GÓMEZ FERNÁNDEZ, Ana Belén (2004): "Las elecciones del Frente Popular en la provincia de Jaén", en CABRERO BLANCO, Claudia; FERNÁNDEZ BAS, Xuan; RODRÍGUEZ INFIESTA Víctor y SÁNCHEZ COLLANTES, Sergio (coords.): */ Congreso El Republicanismo en España: política, sociedad y cultura*. Oviedo, KRK, pp. 513-526.
- GÓMEZ GARCÍA, María Nieves (1983): *Educación y Pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos*. Sevilla, Universidad.
- GÓMEZ MOLLEDA, María Dolores (1966): *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid, Escuela de Historia Moderna.
- GÓMEZ ORFANEL, Germán (1976): "La Junta de Ampliación de Estudios y su política de pensiones en el extranjero". *Revista de Educación*. Madrid, núm. 243, Marzo-Abril, pp. 28-47.

- GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Carmen (2000): "La Dictadura de Primo de Rivera: una propuesta de análisis", en *Anales de Historia Contemporánea*, núm. 16, pp. 337-408.
- GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José (2007): "Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes". *Encounters on education=Encuentros sobre educación= Recontres sur l'éducation*, N°. 8, pp. 85-107.
- GONZÁLEZ MUÑIZ, Miguel Ángel (1974): *Problemas de la Segunda República*. Madrid, Júcar.
- GONZÁLEZ RIO, María José (1997): *Metodología de la investigación social: técnicas de recolección de datos*. Alicante, Aquaclara.
- GONZÁLEZ, RODRÍGUEZ, María Encarnación (1988): *Sociedad y educación en la España de Alfonso XIII*. Madrid, Fundación Universitaria Española.
- GRANA GIL, Isabel y ORTEGA CASTILLO, Fátima (2013): "La depuración de las Escuelas Normales en Andalucía", en ESPIGADO TOCINO, M. Gloria y otr. (dir. y ed.): *La Constitución de Cádiz: genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal*, Cádiz, Servicio Publicaciones Universidad de Cádiz, pp. 449-458.
- GUBA, Egon (1983): "Criterios de credibilidad de la investigación naturalista", en GIMENO, José y PÉREZ, Ángel. *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- GUEREÑA, Jean Louis (2000): "Estado y escuela en España: Los orígenes del Ministerio de Instrucción Pública", en *Educadores*, n° 42, 196, pp. 333-356.
- GUIBERT NARVAEZ, María Esther (1983): *Historia de la Escuela Normal de Navarra (1831-1931)*, Pamplona
- HERNÁNDEZ ARMENTEROS, Salvador (1988): *Jaén ante la Segunda República*. Granada, Servicio de publicaciones Campus Universitario de Cartuja.
- HERNÁNDEZ ARMENTEROS, Salvador (1988): *Jaén ante la segunda República. Bases económicas, sociales y políticas de una transición*. Granada, Ed. Universidad de Granada,
- HERNÁNDEZ ARMENTEROS, Salvador. "Jaén: fracaso del levantamiento", en RAFAEL GIL BRACERO (et alii), *La guerra civil en Andalucía Oriental*. Granada, Ediciones Ideal; pp. 101-108.

- HERNÁNDEZ BELTRÁN, Juan Carlos (2005): "La educación en Béjar y Salamanca durante el sexenio revolucionario (1868-1874)", en *Revista de Estudios Bejaranos*, nº 9, pp. 47-58.
- HOFSTÄTTER, Hans, y PIXA, Hannes (1980): *Historia Universal Comparada*. Barcelona, Plaza y Janes,
- JIMÉNEZ- LANDI, Antonio (1973): *La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, Taurus; y (1996): *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Madrid, Ministerio de Cultura, 4 vols.
- JIMÉNEZ-LANDI MARTÍNEZ, Antonio (1996): *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Madrid, Editorial Complutense, 4 vols.
- JOVELLANOS, Melchor Gaspar de (1796): *Memoria sobre los espectáculos*. Madrid. BAE, Tomo XLVI.
- JUTGLAR, Antonio (1976): *De la revolución de Septiembre a la Restauración*. Barcelona, Planeta.
- KARR DE LASARTE, Carmen (1910): *Cultura feminista Estudi i orientacions*. Conferencias pronunciadas en Barcelona, en L'Ateneo Barcelones, los días 6, 13, y 20 de abril de 1910.
- KEMMIS, Stephen. (1998): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Alertes.
- LACOMBA, Juan Antonio (1970): *La crisis española de 1917*. Madrid, Ciencia Nueva.
- LAPORTA, Francisco (1974): *Adolfo Posada: Política y sociología en la crisis del liberalismo español*. Madrid, Cuadernos para el Diálogo.
- LARIO GONZÁLEZ, María Ángeles (1993): "La muerte de Alfonso XII y la configuración de la práctica política de la Restauración", en *Espacio, tiempo y forma*, núm. 6, pp. 155-157 y 166-167.
- LATORRE, Antonio y otros (2003): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, Ediciones Experiencia.
- LÁZARO LORENTE, Luís Miguel (1982-1983): "Movimiento obrero y educación: las escuelas laicas y racionalistas en Valencia (1880-1914)", en *Anales del Centro de Alzira de la Universidad Nacional de Educación a Distancia*, núm. 3, pp. 141-169.
- LÁZARO LORENTE, Luís Miguel (1999): *Las escuelas racionalistas en el país valenciano. 1906-1931*. Valencia, NAU Llibres.

- LÁZARO, Luis Miguel y MONÉS, Jordi en SOLÁ Pere (eds.) (2010): *La escuela moderna. Francisco Ferrer i Guardia*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- LLOPIS GARCÍA, Rodolfo (1933): *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*, Madrid, M. Aguilar. (2005) Madrid, Biblioteca Nueva.
- LOPEZ DEL CASTILLO, María Teresa (2000) *La Inspección del Bachillerato en España (1845-1984)*. Madrid, UNED.
- LÓPEZ MARTÍN, Ramón (1994): *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera. II Institutos y Universidades*. Valencia, Universidad de Valencia.
- LÓPEZ NOGUERO, Fernando (2002): "El Análisis de contenido como método de investigación", en *XXI. Revista de educación*, núm. 4, pp. 167-180.
- LÓPEZ PÉREZ, Manuel (2003). *El viejo Jaén*. Ed. Caja General de Ahorros de Granada.
- LÓPEZ VILLAREJO, F. (1994): *Linares durante el sexenio revolucionario (1868-1875): Estudio de su evolución demográfica, política y socioeconómica*. Jaén, Diputación Provincial.
- LÓPEZ VILLAREJO, Francisco (1987): "La cultura popular en Jaén durante la guerra" en *La guerra civil en Andalucía Oriental 1936-1939*. Granada, Ed. Ideal, p.137.
- LÓPEZ VILLAREJO, Francisco (1990): "El acceso a la cultura en Linares durante el Sexenio Revolucionario (1868-1875)", en *Boletín del Instituto de Estudios Giennenses*, núm. 142, pp. 161-188.
- LÓPEZ-OCÓN CABRERA, Leoncio (1997): "El fomento de la educación y de la ciencia en la sociedad española del sexenio democrático", en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, nº 28-29, pp. 127-148.
- LUIS MARTÍN, Francisco de (1988-1989): "Fuentes para el estudio de la educación del obrero en el socialismo español (1879-1936)", en *Studia historica. Historia contemporánea*, núm. 6-7, pp. 17-42.
- MACÍAS PICAVEA (1996) *El problema nacional. Hechos, causas, remedios*. Madrid, Biblioteca Nueva, Madrid.
- MAILLO GARCÍA, Adolfo (1959): "Historia y problemas de la Inspección de Enseñanza Primaria", en *Revista Bordón* núm. 84-85, abril-mayo, pp. 215-239.

- MAINER, José-Carlos (1999): *La edad de plata (1902-1939): ensayo de interpretación de un proceso cultural*. Madrid, Cátedra.
- MALEFAKIS, Edgard (1971): "Economía, sociedad y política en la Andalucía del primer tercio del siglo XX" en LACOMBA AVELLAN, Juan Antonio: *Aproximación a la historia de Andalucía*. Barcelona, Laia, p. 342.
- MALHERBE, Pierre C. (1977): "La dictadura de Primo de Rivera", en *Historia 16*, núm. Extra IV, p. 76-87
- MALHERBE, Pierre C. (1982): "La agonía de la Restauración", en *Historia 16*, Extra XXIII, octubre, pp. 15-16.
- MARÍN ECED, Teresa (1988): *Los pensionados en educación por la Junta de Ampliación de Estudios y su influencia en la pedagogía española*. Madrid, Editorial de la Universidad Complutense.
- MARÍN ECED, Teresa (1990): *La renovación pedagógica en España (1907-1936): los pensionados en pedagogía por la Junta para ampliación de estudios*. Madrid. C.S.I.C.
- MARÍN ECED, Teresa (1991): *Innovadores de la educación en España*, Serv. Publ. Universidad Castilla-La Mancha. Ciudad Real.
- MARÍN MUÑOZ, Antonio (2008): *Asedio al Santuario de Santa María de la Cabeza de Andújar: Años (1936-1937)*. Lopera (Jaén), A. Marín.
- MARÍN SILVESTRE, Dolors (2009): *La Semana Trágica: Barcelona en llamas, la revuelta popular y la escuela moderna*. Madrid, La Esfera de los Libros.
- MARISCAL y GARCÍA, Nicasio (1898): *Ensayo de una higiene de la inteligencia*. Madrid, Imprenta de Ricardo de Rojas.
- MARTÍNEZ BANDE, José Manuel (1983): *Los asedios*. (Monografías de la Guerra de España, núm. 16). Madrid, Ed. San Martín
- MARTÍNEZ CUADRADO, Manuel (1969): *Elecciones y partidos políticos en España, 1868-1931*. Madrid, Taurus.
- MARTÍNEZ CUADRADO, Manuel (1986): *La burguesía conservadora. (1874-1931)*. Madrid, Alianza.
- MARTÍNEZ ESTEBAN, Andrés (2005): "... Al César lo que es del César': los primeros Congreso Católicos y la unión de los católicos españoles, en *Revista Española de Teología*, Vol. 65, núm. 2, pp. 211-250.

- MARTÍNEZ MEDRANO, Eulalia (1999): "El Boletín de la Institución Libre de Enseñanza B.I.L.E." en *Contextos educativos*, nº 2, pp. 71-78.
- MAYORGA MANRIQUE, Alfredo (2000): *La Inspección educativa. Siglo y medio de la Inspección educativa en España 1849-1999*. Madrid, Santillana.
- MELÓN FERNÁNDEZ, Santiago (1963): *Un capítulo en la historia de la universidad de Oviedo (1883-1910)*. Oviedo, Instituto de Estudios Asturianos.
- MENDOZA LÓPEZ, Ramón (1929) "El analfabetismo en la provincia de Jaén: medios prácticos más adecuados para fomentar la instrucción popular", en *El Pueblo Católico*. Jaén, 13 de Diciembre, p. 4.
- MENÉNDEZ ALZAMORA, Manuel (2009): *La generación del 14: una aventura intelectual*. Madrid, Siglo XXI.
- MOLERO PINTADO, Antonio (1991): *Historia de la Educación en España. La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil*. Madrid, MEC. T. IV.
- MOLERO PINTADO, Antonio (2000): *La Institución Libre de Enseñanza: un proyecto de reforma pedagógica*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- MOLERO PINTADO, Antonio (2009): "La Segunda República y la Formación de Maestros", en *Tendencias Pedagógicas*, nº 14, pp. 90-91.
- MONESCILLO VISO, Antolín de (1895): "Circular sobre el socorro de los pobres de 1 de noviembre de 1867", en *Documentos y Escritos Doctrinales*. Toledo, Menor Hermanos, tomo IV, pp. 311-313.
- MONTERO VIVES, José (2004): ¿Qué es educar?: realizaciones y criterios de Andrés Manjón en torno a la educación. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- MORAL RONCAL, Antonio Manuel (2011): "La prensa y las culturas políticas carlista y liberal durante el Sexenio Revolucionario (1868-1874)", en *Torre de los Lujanes: Boletín de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País*, núm. 68, pp. 115-141.
- MORAL SANDOVAL, Enrique (1986): "El socialismo y la Dictadura de Primo de Rivera", en JULIÁ DÍAZ, Santos (coord.): *El socialismo en España: desde la fundación del PSOE hasta 1975*. Madrid, Editorial Pablo Iglesias, pp. 191-211.

- MORENTE VALERO, Francisco (2001-2002): "La depuración franquista del magisterio público. Un estado de la cuestión", en *Anuario de la UNED*, pp. 661-688.
- MORES Y SANZ, Julián (1887): *Memoria referente a la Provincia de Jaén*. Jaén, Topografía del hospicio de hombres a cargo de D. José Rubio.
- MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESCUELA POPULAR DE SALAMANCA (1979): *La escuela moderna en España*. Bilbao, Zero-Zyx.
- MUÑOZ FERNANDEZ, Antonia (1960): "La emigración en la Provincia de Jaén, 1900-1955". En *Revista de Estudios geográficos*. Nov. Madrid. pp. 455-490.
- NARVÁEZ ALBA, Virtudes (2009): Trabajadora. La "lucha" de las mujeres en la Guerra Civil, en *Ubi Sunt?: Revista de historia*, núm. 24, pp. 69-78.
- NAVARRO COMAS Rocío (2011): "El Frente Único, las Alianzas Obreras y el Frente Popular: la evolución teórica de los anarquistas frente a la colaboración obrera", en *Melanges de la Casa de Velázquez*, núm. 41, 1, pp. 103-120.
- ONTAÑÓN SÁNCHEZ-ARBÓS, Elvira (1966): "La vida en la escuela" en *Vela Mayor*, Año III, núm. 9, Madrid. Anaya, pp. 54-56.
- ORTEGA Y GASSET, José (1961): *La rebelión de las masas*. Madrid, Espasa-Calpe.
- ORTÍZ, Teresa (1993): "El discurso médico sobre las mujeres en la España del primer tercio del siglo veinte", en VV.AA.: *Las mujeres en Andalucía*. Málaga, Diputación Provincial, pp. 119-124.
- OTERO URTAZA, Eugenio Manuel (1982): *Las misiones pedagógicas: una experiencia de educación popular*. A Coruña: Do Castro.
- OYA RODRÍGUEZ, Vicente (1990): "Retratos al natural" en *Diario Ideal de Jaén*, miércoles 30 de octubre, p, 25.
- PALACIO MORENA, Juan Ignacio (2011): "La Institución Libre de Enseñanza y la reforma social", en SUÁREZ CORTINA, Manuel (coord.): *Libertad, armonía y tolerancia: la cultura institucionista en la España contemporánea*. Madrid, Tecnos, pp. 281-310.
- PALMA VALENZUELA, Andrés (2010): "Maestros del pueblo para el pueblo", en *Revista de Antropología Experimental*, núm. 10, especial, pp. 57-71.
- PÉREZ GALÁN, Mariano (1975): "La enseñanza en la II República Española", en *Cuadernos para el diálogo*. Madrid, Ed. Cuadernos para el diálogo, p. 26.

- PÉREZ JUSTE, Ramón (1984): *Pedagogía Experimental*, Madrid, UNED.
- PÉREZ MOREDA, Vicente (1984) "Evolución de la población española desde finales del Antiguo Régimen", en *Papeles de Economía Española*, núm. 20, p. 20-38.
- PETTINGHI LACHAMBRE, José Aquiles (2009): *Detrás del silencio: el trágico destino de los gobernadores civiles de Cádiz en la II República*, Jerez de la Frontera, Cádiz, Artepick TM.
- POUPARD, Paul (1974): *Pedro Poveda humaniste dans ses coordonnées historiques*, Paris.
- POZO ANDRÉS, María del Mar del (2005): "La renovación pedagógica en España (1900-1939): etapas, características y movimientos", en CANDEIAS MARTINS, Ernesto (Coord.): *Vº Encontro Ibérico de História de Educação*. *Renovação Pedagógica*. Castelo Branco, Alameda, pp. 115-159.
- POZO ANDRÉS, María del Mar del (1966): "La mujer como profesional de la educación", en *Vela Mayor*. Madrid, Anaya. Año III, núm. 9, pp. 35-40.
- POZO ANDRÉS, María del Mar del (1996): "La Escuela Graduada Madrileña en el primer tercio del siglo XX: ¿un modelo pedagógico para el resto del Estado Español?", en *Revista Complutense de Educación*, vol. 7, núm. 2, pp. 237-241.
- PRADO y PALACIO, José de (1982): "Laborar por la cultura" en *Don Lope de Sosa. Crónica mensual de la Provincia de Jaén. 1913. Año. I. 28 de febrero de 1913*, núm. 2. Jaén, Ed. Facsímil. Ed. Elías Riquelme Ibáñez y Arturo Vargas-Machuca Caballero.
- PRAT DE LA RIBA, Enric (1894): *Compendi de la doctrina catalanista*, premiado en el Concurso Regionalista del Centro Catalán de Sabadell, Barcelona, Impr. La Renaixensa.
- PRELLEZO GARCÍA, José Manuel (1975): *Manjón educador*. Madrid, Magisterio.
- PRELLEZO GARCÍA, José Manuel (1989): "Las 'Escuelas del Ave María': Centenario de su fundación (1889-1989)", en *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 47, núm. 182, pp. 5-24.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1989): *Historia de la Educación en España*, T. III. Madrid, M.E.C
- PUELLEZ BENÍTEZ, Manuel de (1986): *Educación e Ideología en la España Contemporánea*. Barcelona, Labor.

- RABAZAS ROMERO, Teresa; RAMOS ZAMORA, Sara y RUIZ BERRIO, Julio (2009): "La evolución del material escolar a través de los manuales de Pedagogía (1875-1936)", en *Revista Española de Pedagogía*, vol. 67, núm. 243, pp. 275-300.
- RAMÍREZ JIMÉNEZ, Manuel (1969): *Los grupos de presión en la Segunda República española*. Madrid, Tecnos.
- RAMOS ROVI, María José (1999-2000): "La Constitución de 1876 a través de los discursos parlamentarios", en *Revista de Historia Contemporánea*, núm. 9-10, 1, pp. 85-100.
- RAMOS ZAMORA, Sara (2006): "Control y represión. Estudio comparado de los resultados de la depuración del magisterio privado en España", en *Revista Complutense de Educación*, vol. 17, núm. 1, pp. 169-182.
- RAMOS, Jacinto (1914): "La educación de la mujer" en *La Escuela Moderna*. Madrid, núm. 273, Mayo.
- REBOLLO ESPINOSA, María José-NUÑEZ GIL, Marina (2007): "Tradicionales, rebeldes, precursoras: instrucción y educación de las mujeres españolas a través de la prensa femenina (1900-1970)", en *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, núm. 26, pp. 181-219.
- REBOLLO ESPINOSA, María José-NUÑEZ GIL, Marina (2008): "Sobre mujeres y madres: patrones de maternidad en la historia", en *El Pajar: Cuaderno de Etnografía Canaria*, núm. 25, pp. 216-221.
- REMARTINEZ, Roberto (1936): "Preguntas y respuestas", en *Estudios. Revista ecléctica*, núm. 151, Mayo. Valencia.
- REPARAZ Y ARAUJO, Antonio, de y TRASGALLO DE SOUZA (1937), (seud. de Maximiano de García Venero): *Desde el cuartel general de Miaja al Santuario de la Virgen de la Cabeza. 30 días con los rojo-separatistas, sirviendo a España. Relato de un protagonista*. Valladolid, Ed. Afrodisi.
- REVUELTA GONZÁLEZ, Manuel (1983): "Un colegio de segunda enseñanza en Orihuela durante el Sexenio revolucionario", en *Anales de Historia Contemporánea*, nº 2, pp. 131-153.
- RIBAGORDA, Álvaro (2009): *Caminos de la modernidad: espacios e instituciones culturales de la Edad de Plata (1898-1936)*. Madrid, Biblioteca Nueva-Fundación José Ortega y Gasset.
- RIBERA, Julián (1910): *La superstición pedagógica*. Madrid, Imp. Maestre, 2 vols.

- RICO, María Luisa (2012): "La mujer y las Escuelas de Artes y Oficios en la España de la Restauración", en *Cuadernos Kóre. Revista de historia y pensamiento de género*, núm. 6, pp. 83-113.
- ROMANONES, Conde de: "El estado actual de la enseñanza". Memoria elevada a las Cortes en 1910. Citado por GARCÍA REGIDOR, Teódulo (1985): *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*. Madrid. Fundación Santa María.
- ROMERO DOMÍNGUEZ, Lorena R. (2009): "Título: La lucha educativa en las páginas de un diario católico: El correo de Andalucía. Número literario (1899-1902)", en *Revista de Humanidades*, nº 16, pp. 157-174.
- ROSTAND QUIJADA, Carmen (2004): *Análisis y proyección actual de los principios morales del padre Manjón*. Universidad Complutense.
- RUEDA PARRAS, Carmen (2007): "Mujeres de Mágina: República y Guerra Civil", en *Sumuntán: Anuario de estudios sobre Sierra Mágina*, núm. 24, pp. 79-98.
- RUIZ BERRIO, Julio (1980): "Los Congresos Pedagógicos en la Restauración", en *Bordón. Revista de Pedagogía*, núm. 234, pp. 401-422.
- RUIZ BERRIO, Julio (1984): "La Pedagogía universitaria y los Estudios universitarios de Pedagogía" en *Bordón*, núm. 252, marzo-abril, pp. 209-224.
- RUIZ BERRIO, Julio (1992): "Alfabetización y modernización social en la España del primer tercio del siglo XX", en ESCOLANO BENITO, Agustín (Dir.): *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 98-99.
- RUIZ BERRIO, Julio (1997): *"El método histórico en la investigación histórico-educativa"*, en Viñao Frago, Antonio y De Gabriel Fernández, Narciso A. (coords.). *La investigación histórico-educativa: tendencias actuales*. Barcelona, Ronsel.
- RUIZ GONZÁLEZ, David (2009): "Contra la República y por la revolución: la insurrección obrera de 1934", en BALLARÍN AURED, Manuel CUCALÓN VELA, Diego y LEDESMA VERA, José Luis (coords.): *La II República en la encrucijada: el segundo bienio*, Zaragoza, Cortes de Aragón, pp. 137-166.
- RUIZ RODRIGO, Cándido (1982): "La educación del obrero: los inicios del catolicismo social en Valencia", en *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, núm. 1, pp. 123-144.

- SAINZ DE OTERO, Concepción (1929): *Un episodio nacional que no escribió Galdós. La revolución de 1868 y la educación de la mujer*. Madrid, Librería de Victoriano Suárez.
- SAIZ DE OTERO, Concepción (1893): Comunicación presentada al Congreso Nacional Pedagógico de 1882, en *Congreso Nacional Pedagógico: Actas de las sesiones celebradas*, Madrid, Librería de D. Gregorio Hernando, pp. 224-226.
- SALAS LARRAZÁBAL, Ramón (1973): *Historia del ejército popular de la República*. Madrid, Editora Nacional, Vol. I
- SAMANIEGO BONEU, Mercedes (1972): *Los movimientos obreros y la educación popular en España*. Madrid, Narcea.
- SAN ROMÁN, Sonsoles (1988): *Las primeras maestras*, Barcelona, Ariel.
- SÁNCHEZ BLANCO, Laura-HERNÁNDEZ HUERTA, José Luís (2008): "La asociación para la enseñanza de la mujer. Una iniciativa reformista de Fernando de Castro (1870-1936)", en *Papeles salmantinos de educación*, nº 10, pp. 225-244.
- SÁNCHEZ LOZANO, María José (2001): *Breve historia de Jaén*. Málaga, Ed. Sarriá.
- SÁNCHEZ MONTOYA, Francisco (2006): "17 de julio de 1936. Inicio de la Guerra Civil en el Norte de África", en *Congreso La Guerra Civil Española 1936-1939*, Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales.
- SÁNCHEZ-BATALLA MARTÍNEZ, Carlos (1997): *Conoce la historia de tu pueblo*. A.M.P.A. Manuel Andújar. La Carolina; y REYES RUBIO, Julio: "Al-Mayriti". *Arjona: origen del reino nazarí y su Alfoz*. Ed. El autor.
- SÁNCHEZ PASCUA, Felicidad (1999): "Aportación del catolicismo social a la educación en España (1875-1923)", en *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 177, pp. 115-126
- SANCHO RODRÍGUEZ, María Isabel: (1999): *La Escuela Normal de Jaén 1843-1940, V. II*. Jaén, Ayuntamiento de Jaén. Concejalía de Cultura Servicio de Publicaciones.
- SANCHO RODRÍGUEZ, María Isabel y CRUZ RODRÍGUEZ, María Alcázar (2006): "La educación femenina durante el Sexenio revolucionario en Jaén", en *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, núm. 25, pp. 401-431.
- SANCHO SAEZ, Alfonso (1981): *Almendros Aguilar, una vida y una obra en el Jaén del siglo XIX*. Jaén, Instituto de Estudios Giennenses.

- SANGÜESA GARCÉS, A. (1973): *Pedagogía y clericalismo en Ramón Ruiz Amado*. Pas-Verlag-Zurich.
- SANTESMASES, María Jesús (2008): "Mujeres, biología, feminismos: un ensayo bibliográfico", en *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, núm. 38, enero-junio, pp. 169-178.
- SCALON, Geraldine M. (1986): *La polémica feminista en la España contemporánea (1861-1974)*. Madrid, Akal.
- SECO SERRANO, Carlos (2002): *La España de Alfonso XIII: el Estado, la política, los movimientos sociales*. Madrid, Espasa.
- SHOPES, Linda (2001): "Diseño de proyectos de historia oral y formas de entrevistar", *Historia, antropología y fuentes orales*, Nº 25, pp. 133-141.
- SIUROT, Manuel (1912). *Cada maestrillo... Observaciones pedagógicas de uno que no ha visto en su vida un libro de pedagogía*. Sevilla, Oficina Tipográfica del Correo de Andalucía.
- SOLÁ, Pere (1978²): *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*. Barcelona, Tusquets.
- SOLE TURA, Jordi (1974): *Catalanismo y revolución burguesa*. Madrid, Edicusa.
- SUÁREZ CORTINA, Manuel (2006): *La España liberal (1868-1917): política y sociedad*, Madrid, Síntesis.
- SUÁREZ PAZOS, Mercedes (2002): "Las reformas educativas durante el Sexenio Revolucionario", en SERRANO GARCÍA, Rafael (coord.): *España, 1868-1874: nuevos enfoques sobre el sexenio*. Valladolid, Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura, pp. 139-157.
- SUÁREZ VERDEGUER, Federico (2006): "Presión y represión en Asturias (1934)", en *Aportes: Revista de historia contemporánea*, año 21, núm. 62, pp. 26-93.
- SZMOLKA CLARES, José (1985): "Aproximación al andalucismo giennense. El proyecto del Estatuto Regional de Andalucía y Jaén. 1931-1939", en *Actas del I Congreso sobre el Andalucismo Histórico*. Sevilla, Fundación Blas Infante, pp. 279-298.
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires. Paidós.
- TERRÓN BAÑUELOS, Aída (1999): "Cien años de defensa colectiva: la dinámica societaria y sindical del magisterio español", en *Sarmiento*, núm. 3, pp. 166-168.

- TIANA FERRER, Alejandro (1992): *Maestros, misioneros y militantes: la educación de la clase obrera madrileña, 1898-1917*. Madrid, Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- TIANA FERRER, Alejandro (1997): "Extensión Universitaria y Universidades Populares en la España de entresiglos: una estrategia educativa de reforma social", en *Revista de Educación*, Extra, 1, pp. 102-106.
- TIANA FERRER, Alejandro (2008): *El Libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid, UNED.
- TOJAR, Juan Carlos (2006): *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid, La Muralla.
- TOPOLSKI, Jerzy (1985): *Metodología de la historia*. Trad. Rodríguez Tapia, M^a Luisa. Madrid, Cátedra.
- TUÑÓN DE LARA, Manuel (1970): "La Escuela Nueva de Núñez de Arenas", en *Medio siglo de cultura española (1855-1936)*. Madrid, Tecnos, pp. 157-184.
- TUÑÓN DE LARA, Manuel (1976): *La II República*. Madrid, Siglo XXI. T. I.
- TUÑÓN DE LARA, Manuel (1978): *Luchas obreras y campesinas en la Andalucía del siglo XX. Jaén (1917-1920). Sevilla (1930-1932)*. Madrid. Siglo XXI.
- TUÑÓN DE LARA, Manuel (1992): "De la Restauración al desastre colonial", en VV.AA: *Historia de España*. Barcelona, Plaza y Janes, Tomo V.
- TUÑÓN DE LARA, Manuel y GARCÍA NIETO, María C (1981): "La crisis del Estado: Dictadura, República, Guerra (1923-1939)", en *Historia de España*. Tomo IX, Barcelona, Labor, pp. 241-545.
- TUSELL, Javier (1976): *Oligarquía y caciquismo en Andalucía 1890-1923*. Barcelona, Planeta.
- TUSELL, Javier (1977): *La crisis del caciquismo andaluz (1923-1931)*. Madrid, Planeta.
- TUSQUETS, Francesc (1931): *El problema feminista*. Barcelona, Imp. Elzeviriana i Librería Camí.
- ULLMAN, J.C. (1972): *La Semana Trágica*. Barcelona, Ariel.
- URRUTIA Julio de (1965): *El cerro de los héroes. Historia de la defensa del Santuario de la Cabeza por la Guardia Civil*. Madrid, Editorial "SEI"

- VEGA GIL, Leoncio (1999): "Las fundaciones benéfico-docentes y educación y formación del obrero (1899-1972)", en *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, núm. 18, 1999, pp. 149-166.
- VELASCO ARANAZ, Pilar (1912): *¿Qué deberá hacer el profesorado femenino en las Normales para conseguir que se le concedan por el Estado las consideraciones que merece y para que las Normales españolas femeninas se igualen a sus similares del extranjero?* Sevilla, Imprenta y Librería de Eulogio de las Heras, 29 pp.
- VIDA ROVIRALTA, María Ángeles (1986): "La vida cotidiana y el Ayuntamiento de Jaén durante la guerra" en *La guerra Civil en Andalucía Oriental 1936, 1939*. Granada, Ed. Ideal.
- VIDA ROVIRALTA, María Ángeles (1982): "Jaén siglos XIX y XX" en *Historia de Jaén*, varios autores, Jaén, Ed. Excma. Diputación.
- VIDAL DELGADO, Rafael (2009): "Los movimientos republicanos en Andalucía en el sexenio revolucionario", en *La era Isabelina y la revolución 1843-1875*. Sevilla, Secretaría Cátedra "General Castaños", pp. 1423-1469.
- VILANOVA RIVAS, Mercedes y MORENO JULIÁ, Xavier (1992): *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid, CIDE.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (1990): *Innovación pedagógica y nacionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid, Akal.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (1994): "Política educativa: el sexenio democrático (1868-1874)", en DELGADO CRIADO, Buenaventura (coord.): *Historia de la Educación en España y América*, Madrid, Morata-Fundación Santa María, Vol. 3, pp. 265-270.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (2003): "La renovación de la organización escolar: la escuela graduada", en OSSENBACH, Gabriela (coord.): *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 73-104.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (2007): "Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX: la JAE como pretexto", *Revista de Educación*, núm. extra 1 (Ejemplar dedicado a: Reformas e innovaciones educativas (España, 1907-1939), pp. 21-44.
- WILIAN I, Thomas y ZNANIECKI, Florian (2004): *El campesino polaco en Europa y América*. Edición a cargo de Juan Zarco. Madrid. CIS.

WOODS, Peter (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós.

ZURITA, Amado (1922): *La mujer*. Madrid, Tipografía Madrid.

3. Prensa y Revistas

Boletín de las Academias de Santa Teresa de Jesús. 1912- 1916.

Boletín de las Academias Teresianas. 1916-1921

Boletín de la Institución Teresiana. 1921-1936

Boletín del Centro de Estudios Sociales.

Diario Regional de Linares. 1913-1930.

Don Lope de Sosa. Jaén. 1913-1922

EIDOS. 1974.

El Debate.

El Eco de Martos. 1930.

El Eco del Combate. 1937.

El Guadalquivir. Andújar. 1930.

El Noticiero. Linares. 1913.

El Popular. Semanario de Jaén. 1915.

El Pueblo Católico. Jaén. 1930-1931.

El Socialista. Madrid. 1930.

El Sol. Madrid. 1918- 1931.

El Universo. 1915.

Fides. 1915-1926.

Juventud. Revista Cultural. 1914.

La Enseñanza Moderna. 1912

La provincia. Úbeda. 1930.

La Regeneración. 1914.

Luz y Vida. Linares. 1923.

Magisterio Español. 1936.

Paisaje. 1915.

Revista Complutense de Educación. 2006.

Revista de Educación. MEC. 1976.

Revista de España.

Revista de Filosofía y Moral Católica. 2008.

Vela Mayor 1966.

Ya de Madrid. 1964.

4. Archivos Consultados

Archivo de la Biblioteca del Instituto de Estudios Giennenses de Jaén.

Archivo de la Cámara de Comercio e Industria de Jaén.

Archivo de la Escuela Normal de Jaén.

Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares.

Archivo Histórico de la Institución Teresiana de Jaén

Archivo Histórico Provincial de Jaén.

Archivo Municipal del Ayuntamiento de Jaén.

5. Fuentes Legislativas:

Actas del Ayuntamiento de Jaén. Permanente 1930.

Actas del Ayuntamiento de Jaén. Plenos 1936-1939.

Anuario Estadístico de España 1920 a 1931.

Anuario Legislativo de Instrucción Pública 1902.

Boletín Oficial del Obispado de Jaén. 1915.

Boletín del Arzobispado de Toledo. 1928.

Boletín del Ministerio de Trabajo, 1930.

Boletín Oficial del Obispado de Jaén, Febrero de 1915, 1930

Cámara Oficial de Comercio e Industria de Jaén.

Colección Legislativa de España. 1868-1923

Colección Legislativa de Instrucción Pública. 1929-1933

Diario del Congreso de 17 de diciembre de 1900

Diario del Senado

Gaceta de Madrid. 1913-1936

Instituto Nacional de Estadística de Jaén (varios años)

Instituto Nacional de Estadística de Madrid.

12. ÍNDICE ONOMÁSTICO

INDICE ONOMÁSTICO

A

- Abbagnano, N, 227, 420
 Abella, Rafael, 158
 Agazzi, 234
 Aguilar Ponce, María, 319
 Agullo Díaz, M^a del Carmen, 369, 426
 Ahumada Fuentes, Ana, 319
 Ahumada, Marqués de, 115
 Alba Tercedor, Carlos, 219, 420
 Alba, Santiago, 63, 219
 Alba, Víctor, 86, 420
 Albareda, José Luis, 181
 Alcalá Zamora, Niceto, 116, 137, 148, 149, 241
 Alcalá-Zamora Campos Rosa, 319
 Alcázar Anguita, M. Magdalena, 319
 Alcázar Troyano, Mercedes, 319, 374
 Alcubilla, Carmen, 344
 Aldecoa, Josefina, 317
 Alfonso X el Sabio, 355, 364
 Alfonso XII, 69, 105, 362, 430
 Alfonso XIII, 63, 70, 105, 117, 375, 429, 439
 Algarra Ogalla, Clotilde, 319, 346
 Almagro Rodríguez, Consuelo, 319
 Alonso López, Diego, 366
 Altamira, Rafael, 231
 Alted Vigil, Alicia, 155, 420, 426
 Altuna Bengoechea, Manuela, 320
 Álvarez Rey, Leandro, 50, 420
 Álvarez Rodríguez, Herminia, 320
 Álvarez Rodríguez, José, 46, 420
 Álvarez, Laurentino, 307, 414
 Álvarez, Emilio, 125
 Amadeo I, 98, 99
 Amador López, Inés, 320
 Anguita, Virgilio, 116, 137
 Aparicio Moreno, Consuelo, 320
 Aparicio Moreno, Filomena, 320, 376
 Aparicio, Ramona, 51, 54
 Aragón, Juan, 153, 183, 275, 437
 Araque Hontangas, Natividad, 327, 420
 Arbiza Echeveste, Asunción, 358
 Arboledas López, Catalina, 320, 364
 Arenal, Concepción, 52, 234, 421
 Arias Abad, Francisco, 73, 473
 Arias Quintana, Joaquín, 108, 421
 Arjona Castro, Antonio, 351, 421
 Arjona Gámez, Carmen, 320
 Arjona Sánchez, Juliana, 320
 Aroca Mohedano, Manuela, 155, 426
 Aróstegui Sánchez, Julio, 22, 95, 117, 120, 421
 Arrebola Linares, Genoveva, 320, 347
 Arteaga Hervelé, Carmen, 250, 260, 261, 305, 307, 320, 414, 481
 Artillo González, Julio, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 106, 109, 112, 113, 115, 118, 120, 123, 124, 125, 1129, 35, 136, 137, 162, 421
 Artola, Miguel, 100, 135, 139, 141, 421
 Asensi, Manuel, 140
 Asís, María Dolores de, 287
 Azaña, 50, 64, 149, 152, 373
 Azañón Segura, Jacinta, 320
 Azaustre Urbán, M^a Josefa, 320
 Azcárate, 44, 179, 427
 Aznar, Manuel, 160, 421
 Azorín, 63
 Azpiazu, Teresa, 390

B

Badley, 232
 Bago Román, Francisco Ángel, 140
 Bahamonde Magro, Ángel, 97, 103, 421
 Bailón, Magán, Araceli, 19, 260, 268, 291, 305, 365, 395, 414, 469
 Ballarín Aured, Manuel, 153, 437
 Ballarín, Pilar, 303, 416
 Ballesteros Velázquez, Belén, 30, 421
 Bañares, Francisco, 211, 421
 Barbero Clemente, Isabel, 320
 Bardin, Laurence, 30, 421
 Barea, Alfonso, 289, 291
 Baroja, Pío, 63
 Bartolomé Martínez, Bernabé, 46, 422
 Bartolomé Pina, Margarita, 13, 266, 414, 422
 Basulto Jiménez, Manuel, 146
 Batanaz Palomares, Luís, 190, 422
 Bautista Tirado, Josefa, 320
 Bautista Zafra, Águeda, 344, 414
 Bel Bravo, María Antonia, 368, 422
 Benavente, Jacinto, 63
 Benavides, 132
 Benlliure, 64
 Benso Calvo, Carmen, 190, 422
 Bergamín, 196, 230, 270, 325, 333, 401
 Berges Roldán, Luis, 280, 422
 Bericat Alastuey, Eduardo, 422
 Bernal Rodríguez, Antonio Miguel, 131, 143, 422
 Besteiro, Julián, 63
 Bética, Fermín de, 47
 Biklen, Sarah, 28, 422
 Binet, Alfred, 227
 Bischoff, Theodor L. W., 37, 40
 Bizcarrondo, Marta, 153, 422
 Bizquerra Alzina Rafael, 422
 Blanc, Louis, 194
 Blanco, Rufino, 46, 54, 64, 172, 228, 242
 Blasco Aparicio, Rosario, 320, 360

Blasco, Inmaculada, 60, 422
 Blázquez Segura, Concepción, 320
 Bogdam, Ryan, 27, 28, 422, 439
 Bolo, Henry Mons, 306, 414
 Bonilla San Martín, 64
 Bonilla y Forcada, José, 114
 Brandi Gámez, Juana, 320
 Bravo Murillo, 340
 Bris, Pilar, 390
 Bueno González, Aurora, 320
 Bugallal, Gabino, 195, 332
 Buireu Guarro, Jorge, 184, 422
 Bullejos, José, 151, 422
 Burell, Julio, 116, 137, 290, 361
 Burgos, Carmen de, 37
 Burgos, Javier de, 292

C

Caballer Solís, Sinforosa, 320, 351
 Caballero, Natividad, 264
 Cabezas Esteban, María del Carmen, 307, 417
 Cabrera, Flor, 423
 Cabrero Blanco, Claudia, 155, 428
 Cabrero Ruiz, Catalina, 320, 346, 375
 Cacho Viu, Vicente, 45, 191, 423
 Calero Amor María, 121, 141, 143, 144, 145, 423
 Callejo, Eduardo, 59, 195, 197
 Calvo Sotelo, Antonio, 154, 156, 157, 273
 Camacho Bellón, Alejandra, 376
 Camacho, Francisco, 296
 Cambrils Sendra, María, 40, 41, 423
 Campoamor, Clara, 40
 Campomanes, Conde de, 49, 423
 Campos de la Rosa, Adela, 320
 Campos Perabá, José, 161, 164
 Canalejas, 54, 116, 118
 Candau, Vera María, 251, 254, 414
 Candeias Martins, Ernesto, 89, 435
 Cano Pavón, José María, 178, 423
 Cánovas del Castillo, Antonio, 104, 105, 113, 114, 122, 146, 178, 180, 361

- Cantos Huertas, Apolonia, 320, 353, 386
- Cañizares, Lourdes, 264
- Caño Martínez, Concepción, 320
- Cañones López, Ana Catalina, 320, 380
- Capel Martínez, Rosa María, 51, 52, 54, 56, 60, 327, 423
- Capitán Díaz, Alfonso, 183, 192, 228, 243, 423
- Capitán Fernández Pérez, 160
- Caracuel Moyano, Antonio, 384
- Caracuel Torres, Antonia, 320
- Carbajo de Prat, María, 320, 368
- Cárdenas, Andrés, 109, 111, 120, 127, 145, 148, 156, 158, 423
- Carlos III, 217, 292
- Carmona Mateos, Francisca, 320
- Carmona, María Jesús, 260, 361, 362
- Carr, Raymond, 96, 98, 99, 103, 105, 117, 118, 122, 123, 149, 155, 156, 423
- Carrascosa, Sacramento, 348
- Carretero Guevara, Margarita, 320
- Carrigüela, 387
- Carrillo, Juanita, 260
- Carrion, Pascual, 110, 124, 131, 424
- Casado Bernal, Dolores, 320
- Casado Díaz, Rosa, 293, 320, 363
- Casas Medina, Sebastiana, 320
- Castelar, Emilio, 104, 105, 180
- Castellá, Luis, 264
- Castellano Alonso, Josefa, 320
- Castelló Llovera, Leonor, 320
- Castells, José Manuel, 221, 424
- Castillo Arista, Isabel del, 259, 260, 291, 308, 414, 468
- Castillo Ochoa, Dolores del, 320
- Castro Jurado, Natividad, 320, 350
- Castro, Americo, 64, 350
- Castro, Fernando de, 54, 55, 56, 77, 234, 423, 424, 438
- Castroverde, María Linarejos, 65
- Catalina, Severo, 49, 424
- Caviedes Torres, Felisa, 364
- Cazabán Laguna, Alfredo, 282, 339, 415
- Cazabán Nager, Elvira, 320
- Cerezo Cerezo, Carmen, 320
- Cerezo Godoy, Matilde, 320
- Chamorro, Antonio, 140
- Chamorro, Purificación, 274, 283
- Checa Godoy, Antonio, 100, 170, 424
- Checa Linares, Tomasa, 320
- Chicharro Chamorro, Dámaso, 73
- Cipolla, Carlo M, 48, 424
- Claas, Marco, 154, 424
- Claparède, 227
- Clará, José, 64
- Claramunt, Teresa, 50, 52, 424
- Cobo Rodríguez, Dolores, 320
- Cobo Rodríguez, Milagros, 320
- Cobo Romero, Francisco, 156, 158, 159, 160, 161, 424
- Codes Martos, María Luisa, 385
- Codes Masoliver de Ruiz Córdoba, Josefa, 343
- Cohen, Louis, 424
- Collado Jiménez, Juan Carlos, 155, 426
- Colmenar Orzaes, María del Carmen, 51, 424
- Comellas, José Luís, 95, 97, 421
- Connelly Ullman, J, 220
- Cordero Zafra, Carmen, 320
- Corro, Eduarda, 274, 275, 282, 283
- Cortés Figueras, Isabel, 320, 374
- Cortés, Santiago, 157, 159
- Corts Giner, María Isabel, 190, 425
- Cos Mermería, José, 274
- Cossio Bartolomé, Manuel, 70, 181, 194, 230, 239, 241, 425
- Costa, Joaquín, 183, 184, 234, 425
- Cousinet, 232
- Crego Navarro, Rosalía, 372, 379, 425
- Crego, Rosalía, 372
- Crespo, Justino, 295, 296
- Cruz de los Ríos, Teresa de la, 320, 346
- Cruz Expósito, M. Inocencia, 320

Cruz Orozco, José Ignacio, 164, 425
 Cruz Rodríguez, M^a Alcázar, 326
 Cruz Rodríguez, María Alcázar, 101,
 127, 178, 425, 438
 Cruz, Eliodora, 363
 Cuadra, Servando, 139
 Cucalón Vela, Diego, 153, 437
 Cuenca, Josefina, 307, 308, 415
 Cuesta del Muro, Carmen, 295, 390,
 415

D

Dacosta de Juan, Genoveva, 321
 Dacosta de Juan, Josefa, 321
 Damas Liébana, M^a Rosa, 321
 Dato, Eduardo, 63
 Decroly, 228, 232, 233, 234
 Dehesa de Velayos, Conde de la, 115
 Delgado Criado, Buenaventura, 85,
 177, 194, 425, 441
 Delgado García, Gregorio, 25, 425
 Delgado Gómez, Manuela, 321
 Delgado Serrano, Dulce, 321
 Demolins, 232
 Dendaluze, Iñaki, 425
 Díaz Fernández, Paloma, 129, 425
 Díaz Jiménez, María, 390, 396, 415
 Díaz Lendínez M, 321
 Díez del MORAL, Juan, 193, 425
 Díez Nicolás, Juan, 425
 Doblas González, Gloria, 321, 360
 Domingo Segovia, Jesús, 425
 Domingo, Marcelino, 75, 199, 204,
 335
 Doña González, María, 321, 379
 Doña González, Mercedes, 321
 Doral Pazos, Mercedes, 367, 394
 Dupanloup, 242, 308
 Durán, María Victoria, 268, 274
 Durkhein, 232
 Duro Joyanes, Julia, 321

E

Echarri Martínez, María de, 415

305, 308, 390, 397
 Eijo y Garay, 75
 Erenas Arnay, Adolfo, 385
 Erickson, Frederic, 426
 Esbrí, Enrique, 147
 Escolano Benito, Agustín, 212, 315,
 426, 437
 España Fuentes, Rafael, 178, 426
 España, Carmen, 305
 Espejo Tortosa, M^a Ángeles, 321
 Espejo Tortosa, M^a Teresa, 321
 Espejo, Sofía, 280
 Espigado Tocino, M. Gloria, 178, 369,
 426, 429
 Espinosa Merino, Virginia, 296
 Espinosa, Antonio, 296
 Espinosa, Mariano, 296
 Esteban Mateo, León, 190, 426
 Estrella Estrella, Dolores, 321
 Estudillo, J. y S., 359

F

Falla, Manuel de, 64
 Fantony García de Quesada, Carolina,
 321
 Fantony García de Quesada, María,
 321
 Fé Doblas, Ramón, 363
 Fe, Inocencio, 65, 125, 378
 Feijoo, Benito Jerónimo, 49, 426
 Felipe Blanco, Aurora, 321
 Felipe, Aurora, 260
 Felipe, Eloisa de, 390
 Fernández Alonso, Juana, 274, 280,
 283, 307, 394, 395, 415, 416
 Fernández Bas, Xuan, 155, 428
 Fernández de la Fuente, Isabel, 321,
 347
 Fernández del Rincón, Maximiliano,
 66, 68
 Fernández Díaz, Antonia, 321
 Fernández Hebrard, Eduardo, 363
 Fernández Heredero, María, 321
 Fernández Martín, Lucía, 321
 Fernández Miguélez, Sara, 155, 426

- Fernández Moya, Daría, 347
 Fernández Parra, Teodora, 321
 Fernández Rubio, Carmen, 86, 426
 Fernández Soria, Juan Manuel, 163, 164, 206, 369, 426
 Fernández Valencia, Antonia, 51, 427
 Fernández-Crehuet López, 154, 424
 Fernández-Moya Sicilia, Daría, 321
 Ferreire, 232
 Ferrer i Guardia, Francisco, 84, 85, 86, 193, 232, 425, 427, 431
 Ferrer, Francisco, 85, 193, 194, 232, 239
 Ferry, 230
 Figueras, Estanilao, 104
 Figueroa y Torres, Gonzalo, 276
 Figueroa, Álvaro de, 68, 86, 188
 Figuerola, 44, 180
 Flecha García, Consuelo, 47, 53, 57, 59, 198, 203, 303, 326, 416, 427
 Flores, Francisco, 351
 Flores, Wenceslao, 374,
 Folguera, Pilar, 388, 428,
 Formetín Ibáñez, Justo, 187, 427
 Foronda, Mariano, Marqués de, 115, 136, 137

 Foxá, Agustín de, 145

 Fradejas Sánchez, Paz, 321
 Franco, 18, 155, 369, 371, 372, 375, 376, 383, 387, 409
 Fray Plácido Ángel Rey, 295
 Freinet, 233
 Freixá, Antonieta, 390
 Froebel, 232, 234
 Fuillerat González de la Mota, Dolores, 321

G

 Gabriel Fernández, Narciso A, de, 24, 437
 Galindo, Aurea, 268, 305, 469
 Galino Carrillo, Ángeles, 47, 71, 76, 88, 89, 238, 240, 245, 251, 253, 254, 313, 315, 416, 418
 Gallego Alcázar, Máxima, 321
 Gallego Díaz, José, 116
 Gallego Marín, Olimpia, 321
 Gallego, Francisco, 116, 359
 Gálvez Cámara, Gonzalo, 192, 427
 Gámez Mendoza, Catalina, 321
 Gámez Parra, M^a de la Cabeza, 321
 Gámez Parra, Rosalía, 321
 García Adoin y Amilibia, María Dolores, 214, 215, 216, 427
 García Alix, Antonio, 86, 184, 185, 187, 188, 326, 422
 García Barbancho, Alfonso, 130, 427
 García Carraffa, Alberto, 179, 427
 García Checa, Amelia, 60, 428
 García de Cortazar, Fernando, 63, 428
 García de Quesada, Fernanda, 321
 García de Zúñiga, 115
 García Durán, Dolores, 262, 305
 García Escriche, Eulalia, 288
 García Hoz, Victor, 240, 242, 253, 416
 García Jiménez, Juan, 125
 García López, Daniel J, 154, 424
 García Martín, José, 326, 428
 García Martínez, Rafaela, 321
 García Mengíbar, Ana, 321
 García Nieto, María Carmen, 167, 440
 García Novell, Francisco, 317
 García Pareja, Trinidad, 321
 García Pérez, María Expectación, 101, 160, 184, 187, 188, 256, 262, 268, 281, 305, 361, 362, 363
 García Pérez, Manuel, 140
 García Prados, Ana María, 321
 García Regidor, Teodulo, 91, 214, 215, 390, 428, 437
 García Valdecasas, 198
 García Velasco, Víctor, 272
 García Venero, Maximiano de, 160, 436
 García Yagüe, Juan, 335, 428
 García, Pilar, 295

García-Nieto, María Carmen, 167
 Garrido Cuevas, Ángeles, 321
 Garrido Gonzalez, Luis, 97, 131, 428, 151, 155, 421, 428
 Gay Armenteros, Juan Carlos, 101, 107, 109, 110, 111, 131, 428
 General Sanjurjo, 150
 General Saro, 136, 137, 140
 Gil Bracero, Rafael, 159, 429
 Gil de Zárate, Antonio, 340
 Gil Pecharromán, Julio, 148, 428
 Gil Robles, José María, 149, 150, 152
 Giménez Ucedo, Rosalía, 339, 416
 Gimeno, José, 429
 Giner Garnica, Gloria, 274
 Girón Cano, Silverio, 293
 Godoy Velasco, Isabel, 321, 387
 Goetz, Judith, 428
 Gómez Fernández, Ana Belén, 155, 428
 Gómez García, María Nieves, 191, 428
 Gómez Martínez, Amparo, 321
 Gómez Molleda, María Dolores, 45, 47, 67, 74, 77, 78, 79, 177, 228, 251, 416, 417, 428
 Gómez Orfanel, Germán, 58, 428
 Gómez Vizcaíno, Carlos, 136
 Gómez, Lola, 283
 González Armenteros, José, 363
 González Gómez-Pardo, Fra, 321
 González Martínez, Carmen, 129, 429
 González Muñoz, Miguel Ángel, 145, 429
 González Osorio M^a Antonia, 321
 González Rio, María José, 429
 González Rodríguez, María Encarnación, 47, 65, 70, 76, 265, 321, 417
 González Vallarino, 136
 González, Agustín, 263
 González, Rodríguez, María Encarnación, 429
 González-Monteagudo, José, 27, 429
 Grana Gil, Isabel, 369, 429
 Granados, 64

Guba, Egon, 429
 Guereña, Jean Louis, 184, 429
 Guerrero Talaya, M^a Pilar, 64, 321
 Guibert Narvaez, María Esther, 270, 429
 Guindos, 115
 Guizot, 230
 Guzmán, Antonio, 273

H

Herbart, 242, 368
 Hernández Armenteros, Salvador, 130, 132, 134, 137, 139, 141, 146, 159, 210, 212, 215, 216, 217, 219, 221, 224, 429
 Hernández Beltrán, Juan Carlos, 178, 430
 Hernández Fiestas, Carmen, 321
 Hernández Huerta, José Luís, 55, 438
 Hernández Lastra, Matilde, 321
 Hernández Lastra, Rita, 321, 353
 Hernández Martín, Ramona, 321
 Hernández Sicilia, Carmen, 321
 Hernández Tomás, Jesús, 352
 Herrera Martínez, Dolores, 75, 321, 324, 366, 488
 Herrera Oria, Enrique, 75
 Hervás Delicado, Antonia, 321
 Hidalgo Garrido, Herminia, 321
 Hofstätter, Hans, 99, 100, 104, 123, 128, 150, 430
 Huerta, Luís, 79

I

Iglesias, Pablo, 63, 121, 130, 141, 156, 159, 229
 Infante, Blas, 125, 151, 152, 439
 Invernón, María Jesús, 262, 264, 268, 305, 391, 483
 Isaac Olaya, Micaela, 321, 358, 357, 358
 Izquierdo, Juan, 72, 88, 249, 278, 279

J

Jiménez Carrascosa, Ana M^a, 321
 Jiménez de Asúa, 198
 Jiménez González, M^a Antonia, 322, 378
 Jiménez Landi Martínez, Antonio, 45,, 191, 430
 Jiménez Martínez, Manuela, 322
 Jiménez Ruano, Dolores, 360
 Jiménez Talavera, Trinidad, 322
 Jódar, María Isabel, 258, 293
 Jódar, Pepa, 293
 Joseph Gall, Franz, 36
 Jovellanos, Melchor Gaspar de, 49, 430
 Juan Anaya, María de la Cruz, 322
 Juan Borroy, Víctor-Manuel, 183
 Juan, María Dolores de, 163, 392, 441
 Juliá Díaz, Santos, 130, 433
 Julio Antonio, 64
 Jutglar, Antonio, 103, 430

K

Karr de Lasarte, Carmen, 41, 430
 Kemmis, Stephen, 430
 Kerschensteiner, 232, 243
 Krausse, 232
 Krieger, 242

L

Labella García, Isabel, 322
 Labra, 54
 Labra, J. M., 87
 Lacomba, 122
 Lacomba Avellan, Juan Antonio, 122, 144, 430, 432
 Laguna, Celina, 295
 Laporta, Francisco, 82, 430
 Lara Guijarro, Enriqueta, 30, 421
 Lara Robles, Rosa, 322, 353
 Largo Caballero, Francisco, 152, 155, 373, 426
 Lario González, María Ángeles, 105, 430

Lasalle, 194
 Latorre Sánchez, Petra, 322
 Latorre, Antonio, 430
 Lay, 227
 Lázaro Lorente, Luís Miguel, 82, 85, 86, 430, 431
 Lázaro, Domingo, 75, 125
 Lecompte, Margaret, 428
 Ledesma Vera, José Luís, 153, 437
 León Hermoso, Asunción, 322
 León Pizarro, M^a Nieves, 322, 378
 Lerroux, Alejandro, 149
 Ley Moyano, 51, 377
 Liébana Cejudo, Francisca, 322
 Linde Contreras, Ángeles, 322, 347
 Linde Contreras, M^a Teresa, 322
 Linde Ureña, Amelia, 322
 Llimona, José, 64
 Llopis Ferrándiz, Rodolfo, 87, 200, 202, 335, 369, 370, 431
 Llópiz, Pedro, 219, 275
 Lloreda, Ascensión, 295
 Lope de Sosa, 109, 255, 256, 258, 278, 279, 286, 288, 289, 290, 339, 343, 362, 363, 367, 368, 435, 442, 475, 476
 López Albert, Andrés, 264
 López Arista, Antonia, 72, 259, 262, 295, 296, 353
 López Brosoise, Sebastián, 120
 López Cruz, Capilla, 322
 López del Castillo, María Teresa, 186, 431
 López Díaz-Otazu, Ana M^a, 306, 417
 López Fe, Carmen, 322, 351
 López Jiménez, Ana, 322
 López Martín, Aurelia, 322
 López Martín, Ramón, 129, 330, 431
 López Martínez, Teresa, 322
 López Montes, José, 276
 López Muñoz, Antonio, 273
 López Noguero, Fernando, 27, 431
 López Obregón, Fernando, 217
 López Pérez, Manuel, 277, 279, 431
 López Quero, 159

López Rodríguez, Luisa, 322
 López Vargas, Juana, 322
 López Villarejo, Francisco, 99, 101, 168, 172, 173, 431, 468
 López y Caro, 276
 López, Cecilio, 263
 López-Ocón Cabrera, Leoncio, 178, 431
 Loring, Concepción, 136
 Lorite Castor, José, 120
 Lorite, José, 120, 121
 Luengo de la Figuera, Suceso, 307, 417
 Luengo Navas, Julián Jesús, 425
 Luis Martín, Francisco de, 82, 431
 Lupiáñez Moral, Rosario, 322
 Luque Beltrán, 37
 Luzón Linde, Amelia, 322
 Luzón Trujillo, Antonio, 425
 Luzzatti, Teresa, 60

M

Machado, Antonio, 63
 Macías López, Ana María, 359, 360, 417
 Macías Picavea, 182, 431
 Madrid Navarro, Mariana, 322
 Mailló García, Adolfo, 341, 431
 Mainer, José-Carlos, 63, 432
 Maldonado Amaro, Prudencia, 322
 Malefakis, Edgard, 144, 432
 Malerbe, Pierre C, 126, 128, 135, 432
 Malo Albacete, Josefa, 322
 Malthus, 242
 Manion, Lawrence, 424
 Manjón, Adrés, 46, 68, 82, 83, 191, 192, 228, 232, 239, 240, 307, 423, 427, 433, 435, 437
 Mann, Horacio, 230
 Manzanares Pérez, Brígida, 322
 Marañón, Santiago, 37, 64
 Marco Labrador, Estrella, 322
 Marco Stiefel, Berta, 307, 417
 Marín Cabrero, Rosa, 322, 355
 Marín Eced, Teresa, 58, 195, 432
 Marín Fernández, Magdalena, 322
 Marín Muñoz, Antonio, 160, 432
 Marín Silvestre, Dolors, 86, 432
 Mariscal y García, Nicasio, 36, 432
 Mariscal, Emilio, 274
 Marqués de Estella, 135, 138, 146
 Marquesa de Cúllar de Baza, 343
 Márquez, Adela, 264
 Martín Ayuso, Magdalena, 390
 Martín Beja, Encarnación, 322
 Martínez Baeza, Dolores, 322
 Martínez Baeza, Francisco, 47, 88, 263, 264, 295, 368
 Martínez Bande, José Manuel, 160, 432
 Martínez Campos, 104, 105
 Martínez Cuadrado, Manuel, 103, 135, 222, 432
 Martínez Esteban, Andrés, 190, 432
 Martínez Medrano, Eulalia, 190, 433
 Martínez Palazón, Josefa, 322
 Martínez Piña, Luisa, 260, 322, 471
 Martínez Piña, M^a Paz, 322, 347
 Martínez, Sebastián, 279
 Martos Ortega, José Manuel, 425
 Marx, 194, 232
 Maura, Antonio, 63, 116, 117, 118, 195
 Maxia Zurita, Encarnación, 322, 368, 369, 381, 417, 477
 Mayorga Manrique, Alfredo, 340, 341, 433
 Mejorada, Conde de, 68, 276
 Melón Fernández, Santiago, 87, 433
 Mendoza López, Ramón, 210, 212, 213, 214, 216, 433
 Menéndez Alzamora, Manuel, 63, 433
 Menéndez Pidal, 64
 Mereño, Piedad, 260
 Merino Oya, Rosario, 322, 349
 Mesa, Orosia, 278, 283
 Meumann, 227
 Miaja, 160, 436
 Miguel Lázaro, Luís, 193, 427
 Miguel Miguel, María de, 322

Miró, Antonio, 64
 Moebius, Julius Paul, 37, 40
 Molero Pintado, Antonio, 45, 191, 201, 205, 228, 336, 433
 Molina Ávila, Carmen, 322
 Molina Delgado, Dolores, 322
 Molina Muñoz, Francisca, 322, 342
 Molina, Isabel, 358
 Molina, María, 293
 Molina, Paca, 293
 Monereo Rico, Mercedes, 322
 Monés, 85, 431
 Monés, Jordi, 193, 427
 Monescillo, Antolín, de, 96, 102, 103, 433
 Monge Tortosa, Francisca, 322
 Monge Tortosa, Josefa, 322
 Monlleó Monlleó, Rosa, 322, 358
 Monserda de Macia, Dolors, 39
 Montero Vives, José, 46, 192, 433
 Montero, Rafael, 125, 180
 Montesinos, Pablo, 230
 Montessori, 228, 233, 234
 Montiel, Victoria, 390
 Montilla Adán, Juan, 116
 Montuno Morente, Vicente, 139
 Moral Roncal, Antonio Manuel, 115, 433
 Moral Sandoval, Enrique, 130, 433
 Moral Vargas, Juliana del, 322
 Morales Gámez, Dolores, 322, 375
 Morales Ramírez, Eladía, 322, 352
 Morant, Isabel, 51, 427
 Moreno Álvaro, Antonia, 322
 Moreno Badiola, Ana, 322
 Moreno Bravo, Teresa, 322
 Moreno Castelló, 277
 Moreno Juliá, Xavier, 48, 126, 441
 Moreno Ortega, Carmen, 322
 Moreno, Ana, 264, 277
 Morente Quero, Aurora, 322
 Morente Valero, Francisco, 369, 434
 Mores y Sanz, Julián, 112, 434
 Moret, 44, 54, 180
 Morillas Burgos, Josefa, 322

Movimiento Cooperativo de Escuela Popular de Salamanca, 86, 434
 Moya Arroyo, Concepción, 322
 Moya Atienza, Dolores, 322
 Moya Fernández, Isabel, 323
 Muela Larrubia, María, 323
 Muñoz Fernández, Antonia, 106, 107, 108, 434
 Muñoz Garnica, Manuel, 103
 Muñoz González, Ana Dolores, 323
 Muñoz González, Rosario, 323, 349
 Muñoz, Ana María, 127, 145, 156, 158, 303, 416

N

Narváez Alba, Virtudes, 163, 434
 Natorp, 242
 Navarro Comas Rocío, 154, 434
 Negrillo, Ana, 262, 268, 305
 Nofuentes Montero, 157, 159
 Nogales Martínez, Gloria, 323
 Nonell, Isidro, 64
 Núñez de Arenas, 194, 234, 440
 Nuñez Gil, Marina, 43, 50, 436

O

Ochoa Caro, Manuela, 323
 Ochoa, Domingo, 120
 Ochoa, Julia, 390
 Olavide, Pablo de, 292
 Olmedo Herranz, Carmen, 323
 Olmedo Herranz, Magdalena, 323
 Olóriz Araluz, Josefina, 389
 Ontañón Sánchez-Arbós, Elvira, 316, 317, 434
 Oña, Francisco, 274
 Orovio, Manuel, 179, 181
 Ortega Arrabal, Joaquina, 323
 Ortega Castillo, Fátima, 369, 429
 Ortega González, Caridad, 323
 Ortega Mesa, Francisca, 323
 Ortega Ortega, Juana Luisa, 323
 Ortega Quesada, M^a Antonia, 323
 Ortega Sagrista, Rafael, 280, 422

Ortega y Gasset, 63, 64, 81, 124,
198, 434, 436
Ortiz, Teresa, 37, 434
Ossenbach, Gabriela, 185, 441
Otero Urtaza, Eugenio Manuel, 371
435,
Ovejero, Marcelina, 257
Owen, 194
Oya Marín, Irene, 377
Oya Rodríguez, Vicente, 358, 434

P

Padre Nevares, 356
Padre Vicent, 46
Palacio Morena, Juan Ignacio, 191,
434
Palacio y García de Velasco, Francisco
Javier del, 105, 114
Palacios, 64, 79
Palau Vera, 232
Palma Camacho, Fermín, 80, 103,
136, 137
Palma Valenzuela, Andrés, 192, 434
Palomino López, Dolores, 323
Pardo Bazán, Emilia, 63
Parkhurst, Helen, 233
Parra Palomino, M^a Josefa, 323
Parras, Pedro de las, 125
Pasagali, Felisa, 357
Pastor, Antonia, 262, 264, 268, 305
Paulsen, 242
Paupard, Paul, 76
Pedrero Sánchez, María Guadalupe,
364, 417
Pedrosa Marfil, Francisca, 323
Pego Puigbó, Armando, 47, 193, 393,
417, 418
Peinado Salazar, Isabel, 323
Peral, Isaac, 262, 267, 302
Perales, Amalia, 280
Peralta Ortiz, María Dolores, 68, 84,
185, 391, 418
Pereira, Mercedes, 170, 262, 264,
267, 268, 305
Pérez Bellón, Amalia, 323

Pérez Bellón, Antonia, 323, 348, 377
Pérez Bellón, Carmen, 323
Pérez Bellón, Consuelo, 323
Pérez Bellón, M^a Vicenta, 323, 492
Pérez Cádiz, Marcos, 296
Pérez Caruana, 160
Pérez Galán, Mariano, 211, 434
Pérez Juste, Ramón, 435
Pérez Moreda, Vicente, 130, 435
Pérez, Ángel, 429
Pérez, Gracia, 160, 295
Pérez, Marcos, 296
Peris Caruana, Alejandro, 159
Pestalozzi, 232, 242
Pettenghi Lachambre, José Aquiles,
152, 435
Pi y Margall, 54, 104
Picasso, Pablo, 64
Pidal y Mon, Alejandro, 180, 189
Pijuán Aubia, M^a Asunción, 323
Pío XI, 74, 201, 224, 239
Piqueras Biedma, Concepción, 323,
374
Piqueras Biedma, M^a Vicenta, 323
Piqueras Gómez, Isabel, 323, 379,
380
Pixa, Hannes, 99, 100, 104, 123, 128,
150, 430
Porcuna de la Fuente, Josefa, 323
Poupard, Paul, 76, 435
Poveda Castroverde, Pedro, 5, 7, 13,
14, 15, 17, 18, 19, 21, 32, 46, 47,
60, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71,
72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80,
82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91,
95, 177, 185, 192, 193, 227, 229,
230, 231, 232, 234, 237, 238, 239,
240, 241, 242, 243, 244, 245, 249,
250, 251, 252, 253, 254, 255, 256,
257, 258, 259, 260, 261, 262, 263,
264, 265, 266, 267, 268, 269, 274,
275, 276, 277, 278, 279, 280, 281,
283, 284, 285, 286, 287, 288, 289,
290, 291, 293, 295, 304, 305, 306,
308, 313, 315, 337, 338, 344, 346,

- 358, 363, 364, 365, 375, 388, 389,
390, 393, 400, 402, 403, 404, 405,
414, 416, 417, 418, 419, 420, 435,
465, 466, 400
- Poveda Montes, José, 65
- Pozo Andrés, M^a del Mar del, 89, 185,
435, 314, 435
- Pozuelo, Nemesio, 159
- Prado y Palacio, José de, 109, 115,
116, 119, 129, 137, 272, 344
- Prado, Fernando María, 115, 116,
119, 217
- Prados, Carmen, 257, 260, 261, 264,
277, 281, 361, 469
- Prat de la Riba, Enric, 39, 435
- Prat López, Mercedes, 323
- Prellezo García, José Manuel, 192,
228, 435
- Prieto Ceacero, Manuela, 323
- Prieto Hernández, Luís, 160, 421
- Prieto Molina, Magdalena, 323
- Prieto Palacios, Teresa, 323
- Prim, 98, 99, 293, 295
- Primo de Rivera, 18, 59, 108, 123,
128, 129, 130, 132, 134, 135, 137,
146, 154, 196, 198, 216, 221, 330,
351, 393, 418, 421, 425, 429, 431,
432, 433
- Proudhon, 194
- Puelles Benítez, Manuel de, 44, 98,
104, 118, 122, 179, 182, 184, 186,
195, 197, 198, 200, 201, 202, 203,
206, 435
- Puerta Jorquera, M^a del Carmen de
la, 323, 352
- Puig-Samper Mulero, Miguel Ángel,
187, 427
- Q**
- Queipo de Llano, Gonzalo, 159, 169
- Quel Merino, Francisca, 323
- R**
- Rabazas Romero, Teresa, 339, 436
- Ramírez Jiménez, Manuel, 219, 221,
420, 436
- Ramírez Martos, Luisa, 323
- Ramiro Ledesma, 154
- Ramón y Cajal, Santiago, 37, 64
- Ramos Rovi, María José, 105, 436
- Ramos Zamora, Sara, 339, 369, 373,
436
- Ramos, Jacinto, 50, 436
- Raúl Aguilera, Luz, 323
- Rebollo Espinosa, María José, 43, 50,
436
- Recio, Felipe, 375
- Reddie, Cecil, 232
- Redondo Fernández, Petra, 323
- Redondo, Onésimo, 154
- Regidor Monasterio, Modesta, 323
- Rein, 242
- Remartínez, Roberto, 40, 436
- Reparaz y Araujo, Antonio, 160, 436
- Requena Espinar, José, 66
- Revuelta, 157, 159
- Revuelta González, Manuel, 178, 436
- Revuelta Mustiene, Salvador, 157
- Reyes Rubio, Julio, 293, 438
- Ribagorda, Álvaro, 64, 436
- Ribera Tárrago, Julián, 242, 436
- Rico, María Luisa, 53, 437
- Río Sánchez, M^a Tíscar del, 323
- Ríos, Fernando, 335
- Ríos, Giner de los, 44, 45, 179, 190,
191, 192, 198, 228, 232, 239, 241,
274, 423, 428
- Rius Zunón, Luís, 159, 160
- Rivero Baños, Linarejos, 323, 376
- Robles, María, 295
- Roces, Wenceslao, 198
- Rodríguez Abadalejos, Asun, 323
- Rodríguez Álvarez, M^a Josefa, 323
- Rodríguez Fernández, Petra, 377
- Rodríguez Infiesta Víctor, 155, 428
- Rodríguez Jódar, Patrocinio, 323
- Rodríguez López, Josefina, 323
- Rodríguez Montalvo, Dolores, 323,
381

Rodríguez Rodríguez, Asunción, 323
 Rodríguez San Pedro, Faustino, 340
 Rodríguez, Hermógenes, 387
 Rojas Ferrer, 268
 Rojas Gutierrez, Luisa, 323, 349
 Romanones, Conde de, 63, 86, 117, 138, 184, 186, 187, 188, 189, 214, 326, 340, 437
 Romero Álvarez, Elisa, 323
 Romero Chamorro, Dolores, 323
 Romero Domínguez, Lorena R, 189, 437
 Ron, Antonio de, 105
 Rosique Navarro, Francisca, 47, 145, 265, 307, 391, 393, 416, 417, 418, 419
 Rostand Quijada, Carmen, 46, 437
 Rousseau, J.J., 232
 Royo Villanova, Antonio, 341
 Ruano Alcalá, Rosario, 323
 Ruano García, Rosa, 323, 375
 Rubio Gila, Concepción, 323
 Rubio Gila, Rafaela, 323
 Rueda Parras, Carmen, 163, 437
 Ruiz Almazán, Dolores, 323
 Ruiz Amado, 46, 228, 242, 439
 Ruíz Barrio, Juan A., 121
 Ruiz Berrio, Julio, 24, 190, 202, 212, 339, 436, 437
 Ruíz Conde, Ana María, 323, 382
 Ruiz Cózar, M^a Josefa, 324
 Ruiz de Quevedo, 55
 Ruiz Duro, Ana M, 324
 Ruiz Escobar, Eulalia, 324
 Ruiz García, Clemencia, 324
 Ruiz González, David, 153, 437
 Ruiz Herrera, Carmen, 324, 384
 Ruiz Jiménez, Joaquín, 116, 137, 272, 341
 Ruiz Luque, Águeda, 324
 Ruiz Moreno, Carmen, 324
 Ruiz Ramírez, Rosaura, 324
 Ruiz Rodrigo, Cándido, 82, 437
 Ruiz Rueda, Remedios, 350

Ruiz Vallecillo, Mariana, 294, 258, 390, 391, 419
 Ruiz Zorrilla, Manuel, 57
 Ruiz, Rosa, 116, 264, 293

S

Sagasta, 103, 105, 113, 180, 181
 Saint-Simón, 194
 SAinz de Otero, Concepción, 51, 270, 438
 Sainz Rodríguez, Pedro, 205
 Saiz de Otero, Concepción, 51
 Salas Larrazábal, Ramón, 160, 438
 Salas Valbuena, Marina, 324
 Salmerón Camacho, Esteban, 44, 104, 136, 179
 Salmerón, Josefina, 295
 Samaniego Boneu, Mercedes, 83, 438
 San José de Calasanz, 356
 San Román, Sonsoles, 314, 438
 Sánchez Blanco, Laura, 55, 438
 Sánchez Bolívar, Elisa, 324
 Sánchez Caballero, Juan, 168
 Sánchez Castillo, Ángeles, 324
 Sánchez Collantes, Sergio, 155, 428
 Sánchez del Collado, María Soledad,, 324, 382
 Sánchez Expósito, Aurora, 324, 377
 Sánchez Giménez, Adoración, 324
 Sánchez Horna, Antonia, 324
 Sánchez Lozano, María José, 108, 110, 115, 217, 438
 Sánchez Montoya, Francisco, 156, 438
 Sánchez Parrilla, Eugenia, 324
 Sánchez Pascua, Felicidad, 82, 438
 Sánchez Revest, Amparo, 324
 Sánchez Román, 198
 Sánchez Romeu, Isabel, 324
 Sánchez Romeu, María del Carmen, 324, 501
 Sánchez Salamanca, Elena, 324
 Sánchez Salamanca, Luisa, 324
 Sánchez Valladar, Rosario, 293, 324
 Sánchez Vallador, M^a Josefa, 324

- Sánchez, Alfredo, 198, 268, 378
 Sánchez-Batalla Martínez, Carlos, 293, 438
 Sancho Rodríguez, María Isabel, 101, 178, 271, 273, 274, 319, 438
 Sancho Saez, Alfonso, 97, 438
 Sangüesa Garcés, A, 228, 439
 Sanroma, 54
 Santa Teresa de Jesús, 7, 15, 19, 74, 250, 254, 258, 263, 267, 268, 276, 301, 305, 306, 307, 309, 318, 338, 346, 367, 391, 406, 414, 415, 417, 419, 442, 469, 483, 486, 488, 490, 492, 501
 Santesmases, María Jesús, 38, 439
 Sanz de Diego, Rafael María, 393, 419
 Sanz y Saravia, Manuel, 269
 Sanz, María Ana, 390
 Scalón, Geraldine, 35, 36, 50, 55, 439
 Schooyans, Michel, 76, 419
 Schwarz, Erwin, 368
 Seco Serrano, Carlos, 63, 439
 Sedeño León, Aniceta, 324, 377
 Segovia Morón, Dolores, 324
 Segovia Morón Josefa, 7, 13, 15, 17, 19, 72, 80, 257, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 286, 288, 289, 290, 291, 295, 324, 337, 338, 339, 340, 342, 343, 344, 345, 353, 354, 405, 414, 416, 468, 470
 Segovia Ocaña, Dolores, 324, 347
 Segovia Ocaña, Encarnación, 324
 Segovia Rubio, Manuel, 275
 Serrano de Haro, Agustín, 66, 68, 69, 72, 80, 419, 342
 Serrano García, Rafael, 177, 439
 Sevillano, Manuela, 363
 Shopes, Linda, 439
 Silió, Cesar, 196
 Simón, Theodore, 227
 Siurot, Manuel, 242, 439
 Solá Pere, 85, 193, 427, 431, 439,
 Solé Sabaris, Lluís, 106
 Sole Tura, Jordi, 39, 439
 Sor E. de la Cruz, 359
 Soriano del Águila, Francisca, 324
 Soriano Martos, Fuensanta, 324, 387
 Sorolla, 64
 Soto Bermúdez, Carmen M^a, 324, 351
 Spin, Julia V, 423
 Suárez Cortina, Manuel, 191, 229, 434, 439
 Suárez Pazos, Mercedes, 101, 177, 439
 Suárez Somonte, 198
 Suárez Verdeguer, Federico, 153, 439
 Sully, 242
 Szmolka Clares, José, 152, 439
- T**
- Taylor, S., 27, 439
 Téllez Hernández, Antonia, 324, 364
 Tena Artigas, José, 349
 Tena, Joaquín, 379
 Tenedor Olivares, Isaac, 387
 Tenedor Teruel, Teresa, 324, 387
 Teniente Ochoa, 168
 Terán, M. de, 107
 Terrón Bañuelos, Aída, 87, 439
 Thomas, 29, 441
 Tiana Ferrer, Alejandro, 82, 87, 181, 194, 229, 361, 440
 Tirado Fernández, Regina, 324
 Tirado López, Catalina, 352
 Tobaruela Martínez, Rosario, 324
 Tojar, Juan Carlos, 26, 440
 Tolstoi, 232
 Topete, 98
 Topolski, Jerzy, 21, 22, 23, 440
 Tornero Moya, Cipriano, 72
 Toro Julián, 97, 98, 99, 103, 421
 Toro Morales, Modesta, 324
 Torralvo Galán, Antonio, 384
 Torres Castro, Dolores, 324
 Torres Ortiz, Amelia, 324
 Torres Ramírez, Isabel de, 303, 416
 Torres Roldán, Carmen, 324
 Torres Roldán, Marina de, 258

Torres, Antonia, 293
Torres, Dolores, 376
Trasgallo de Souza, 160, 436
Trigueros Engelman, Francisco, 343
Trío López-Dóriga, 257
Trujillo Manzanedo, Trini, 324
Tuñón de Lara, Manuel, 104, 113,
114, 119, 121, 123, 132, 136, 141,
143, 144, 148, 167, 194, 440
Turín, Ivonne, 189
Tusell, Javier, 117, 125, 137, 141,
145, 155, 440
Tusquets, Francesc, 40, 193, 440

U

Ullman, J.C, 86, 440
Ureña Abolafia, Rita, 324
Urrutia Julio de, 157, 440

V

Valle López, Ángela, 265, 419
Vázquez Massana, Concepción, 324
Vega Gil, Leoncio, 82, 441
Vega Montenegro, Carmen la, 390
Velasco Aranaz, Pilar, 307, 367, 391,
392, 395, 419, 441, 486
Velázquez Bonilla, Flavia Paz, 47, 65,
68, 71, 74, 80, 257, 263, 264, 272,
275, 276, 278, 283, 284, 286, 289,
294, 305, 339, 343, 345, 362, 419,
420
Vera Mármol, Concepción, 324
Vera, Antonia, 251, 254, 295
Victorero, Rosario, 257

Vida Roviralta, M^a Ángeles, 149, 153,
155, 157, 159, 160, 163, 164, 339,
441
Vidal Delgado, Rafael, 102, 441
Viedma Rodríguez, Fernando, 354
Villanova Rivas, Mercedes, 48, 126,
441
Vilaplana, Luis, 357
Villalba Osuna, M^a Ángeles, 324, 490
Villalobos, Filiberto, 204
Villamón, Pedro, 351
Villegas Sanz, María José, 187, 427
Villén, Daría, 274
Viñao Frago, Antonio, 24, 45, 177,
185, 437, 441
Virto, María del Amparo, 260
Visalberghi, A, 227, 420

W

Ward, Mark, 37, 38
Washburne, 233
Willian I, 29, 441
Wittrock, Merlin, 426
Woods, Peter, 28, 442

Y

Yanguas Messía, José, 115, 136, 138,
140, 306

Z

Zafra, Francisco, 350
Zamora de Mulas, Catalina, 268
Zamora, Catalina, 260
Znaniecki, Florian, 29, 441
Zunón, Julia, 283
Zurita, Amado, 50, 442

13. ANEXOS

Academia de Linares, en Pedro Poveda (1914-1919): Cuaderno autógrafo. AHIT

40 *Ms*

Linares — Al fin se hizo algo en un pue-
blo. Siempre oía decir: en todas partes hace
y en su pueblo, nada. — Yo no era falta de deseo:
yo pensaba siempre en Linares con predilec-
ción. Varias veces pensé en fundar escuelas
gratuitas p. niños pobres, pero quienes habían
de suministrar los recursos, no llegaron a
resolverse. Santa Rana, fue el lugar pre-

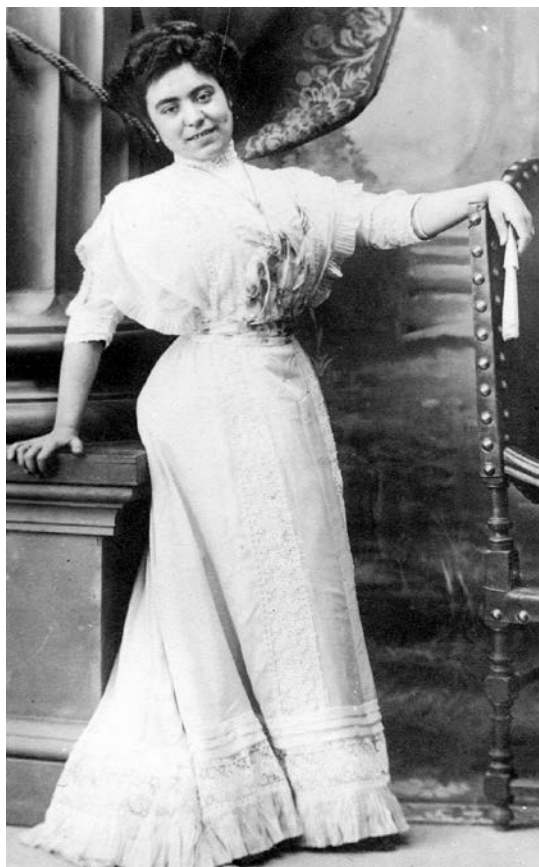
de los buenos. No faltaron ni faltaron con-
tribuciones en esta fundación, mas no es
cosa que pueda causar extrañeza a los que
estén informados del bien que se hace
en esta casa. Primero formó Academia
solamente; después clase especial, además
de las clases del magisterio; luego nos ex-
tendimos a la enseñanza de Parvulos, y
al principio y después, hubo escuela Ter-
siana p. niños pobres, y hoy, escuela
de Adultos y Sindicato obrero. En el
local de la Academia está establecido
el Centro Pedagógico, y es la casa de hi-

Academia de La Carolina, en Pedro Poveda (1914-1919): Cuaderno autógrafo. AHIT

140 Jhs

La Carolina - El año pasado de 1913, fue una comisión de la Obra Teresiana formada por D^a Amalia Perales y la Sr^aª María García para hablar con las fr^{as}. que corteaban unas brevedades y ver si se ponían de acuerdo para la fundación de una Academia Teresiana. Las fr^{as}. regresaron a Linar con esperanzas de ver subsanados los deseos de quien las envió. Después, en octubre, me habló del asunto un coadjutor de la Carolina; más tarde, viniendo a Linar, hice el viaje con un fr. de La Carolina y hablamos de la fundación de que veníamos tratando y no puede disputarse, pues dicho fr. quien podría ser un elemento útil p.^a el fin en que hiciéramos algo. Últimamente visitó el susodicho coadjutor, aun que sin precisar ni prometer nada, y yo quedé en que me ocuparía del asunto, después de haber visitado la población y haber conferenciado con el Sr. Prior y otros elementos. Lo que bien podría hacerse en La Carolina! Mayo 1915 - día 19 - he el mes de

Sigue costando mucho esta casa, pero con la esperanza de que llegue a costarse. Al fin en julio de 19 escribí una carta advirtiéndole la imposibilidad de seguir financiando la casa si no se obtenían recursos con subvenciones. A. La carta motivó una junta de lo principal de d. Carolina que formó un patronato p. pagar la casa y las deudas.



Antonia López Arista



Isabel del Castillo



Josefa Segovia



Profesoras del Centro Pedagógico de Linares 1916-1917

La primera a la derecha, sentada, es Araceli Bailón directora del *Boletín de la Academia de Santa Teresa de Jesús*; en el Centro Carmen Prados directora de la Academia de Linares, y a su izquierda también sentada, Aurea Galindo, colaboradora del Centro Pedagógico.



Alumnas finalistas de la Academia Internado de Jaén. 1920.



Alumnas de la Academia de Santa Teresa de Jaén. 1915. En el centro, la Directora, Josefa Segovia.



La alumna Luisa Martínez Piña con la Cámara de proyecciones. Academia Internado de Linares, 1917.

Folleto informativo de la Academia Internado de La Carolina

HONORARIOS


	Posetas	Cts.
Preparación para el Magisterio	15	00
Id. id. Bachillerato,	15	00
Enseñanza por grupos de asignaturas/ del Magisterio ó Bachillerato.	20	00
1.º Grado (Párvulos)	5	00
2.º id. (Elemental).	10	00
Especiales		
Solfeo	5	00
Id. y piano	15	00
Lengua Francesa	10	00
Labores	10	00
Corte y confección.	15	00
Pintura	10	00
Dibujo en sus diferentes clases	10	00
Mecanografía	15	00
Pensión para alumnas internas	75	00
Id. id. medio-pensionistas	40	00

NOTA.—Desde la fecha de esta Circular, queda abierta la Matricula, debiendo dirigir las solicitudes á la Directora del Internado de Santa Teresa, calle Juan Izquierdo número 8. Jaén.

Academia Internado


DE

Santa Teresa



Calle Navas de Tolosa, 16

La Carolina (Jaén)



JXS

La Academia Teresiana, tiene por objeto facilitar á la mujer los conocimientos que se exigen en la carrera del Magisterio.

Sabido es, que para las familias que no viven en Capitales de provincia, donde suelen encontrarse reunidos los elementos oficiales de cultura, es cuestión difícil la colocación de sus hijos estudiantes al amparo de las excitaciones viciosas de la sociedad.

La juventud, por el hecho de serlo, se deja influir por el medio de un modo extraordinario. Expansiva y confiada, es la época de la vida en que más se necesita de una ley que reprima los naturales impulsos, de una inteligencia protectora que vigile, que dirija y que aliente. Pues bien: si encontrar un sitio educador que reúna estas condiciones, es tarea de preocupación y de casi invencible dificultad para las familias cuando de hijos varones se trate, la preocupación se acrecienta y la dificultad llega al límite de lo imposible, cuando es el problema de las hijas el que se ventila.

He aquí el gran acierto, la clarividente intuición, la hermosa generosidad del Padre Poveda: adivinar esta falta y poner en su remedio todos los impulsos de su voluntad decidida.

Porque, dicho está lo que la Academia Teresiana se propone: Albergar en su recinto á señoritas aspirantes á la carrera del Magisterio; Realizar con ellas una labor hondamente educativa; hacerlas vivir, una vida de sencillez, de orden, de pureza en las costumbres, de energía en la voluntad, de confianza justa en el porvenir. Prepararlas convenientemente para que sus facultades adquieran el mayor grado de lozanía; hacerlas fuertes, inteligentes y buenas; y diluir en su espíritu el amor por la causa de la cultura, de cuyo *mañana* han de ser ellas—maestras, forjadoras de almas de porvenir—el mas firme sosten, la mas sólida garantía.

La Academia Teresiana completa la obra educativa que es su primordial objeto, con la instalación de un Colegio de 1.ª Enseñanza y repaso de las asignaturas del Bachillerato; no es esto solo; la mecanografía, piano, solfeo, pintura, enseñanza del Francés etc., serán además objeto de esta Institución; porque en ella, podrán las niñas hacer la preparación adecuada á sus deseos y adquirir una cultura sólida, eminentemente práctica, avivadora de las facultades superiores del espíritu y de los naturales gérmenes bondadosos que duermen en el fondo del alma infantil, esperando que

la voz irresistible del trabajo escolar, despliegue su acción, educativa y consciente.

Las alumnas internas, las medio pensionistas y externas, vivirán en estrecha comunión con la Directora y Profesoras de la Academia. Estarán vigiladas, discreta, pero constantemente, así en los estudios como en las demás fases de su vida social.

Harán vida de familia; ese bendito «calor del hogar» fundirá en un mismo suave sentimiento los corazones de profesora y alumnas que, en último resultado, todas vendrán á ser compañeras que trabajan unidas en una misma obra de regeneración.

Como la magnífica visión del hogar cristiano ha de ser el ideal de vida de esta Academia, claro es que una suave nota religiosa ha de flotar sobre ella como santo perfume de emoción. Los actos del culto, fervientes, sencillos, serán fecunda siembra de consciente espiritualidad. Las enseñanzas de nuestra religión santa, toda amor, serán utilizadas en provecho de la educación moral de las alumnas, que, ante la brillante luz de las maravillas divinas, habrán de vislumbrar claramente el escondido camino del perfeccionamiento humano.

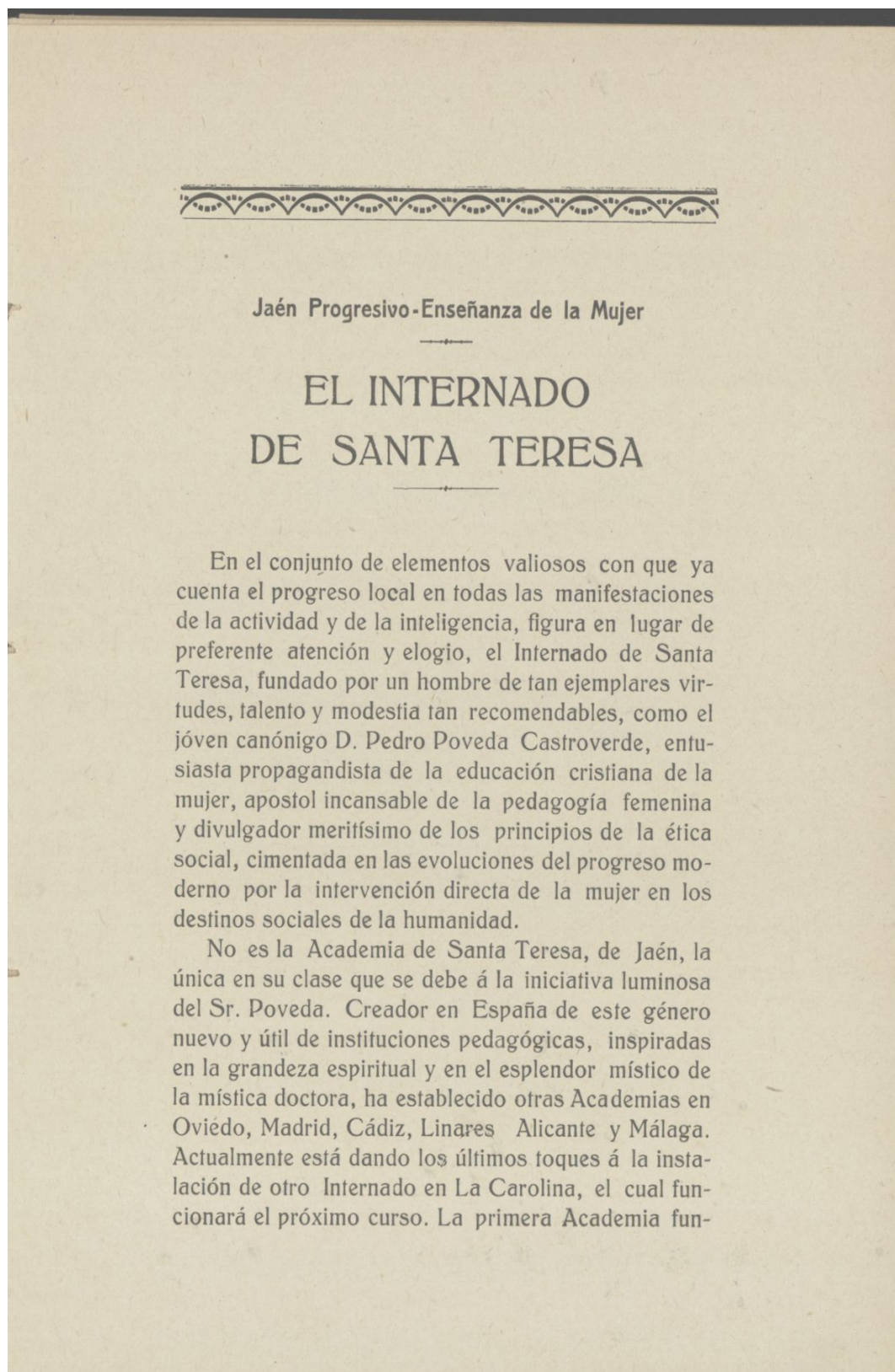
La obra Teresiana, así concebida por el Padre Poveda, se ha extendido considerablemente, patentizando los hechos de un modo elocuentísimo, lo beneficioso de esta obra educadora.

Al dirigimos por medio de esta circular á la población Carolinense, mas que el lucro que de nuestra labor pueda reportar á la Institución, aspiramos á que la cultura moderna extienda su benéfica influencia por todas partes, recogiendo los frutos de nuestro trabajo en primer término, aquellos de quienes esperamos la cooperación precisa á toda obra educadora.

La Dirección

La Carolina 9 de Julio de 1915.

Fragmento de un artículo sobre la Academia de Jaén escrito por Francisco Arias Abad en El Eco de la Provincia, 1915



dada fué la de Oviedo, en 1911, y la última la de Málaga, en 1914. La de Jaén lleva dos cursos de funcionamiento. Durante ellos ha tenido un promedio de 40 alumnas internas y un número considerable de externas, que acuden allí en bandadas, como palomas á sus nidos de amoroso recogimiento, sedientas de la paz espiritual y del encanto intelectual que allí se goza.

El P. Poveda, que tiene admirables dotes de organización, sostiene correspondencia diaria con las direcciones de todos sus Internados. Conoce al detalle su funcionamiento; sabe su estado administrativo (esto, más que otra cosa, por los gastos considerables á que su bolsillo tiene que atender para dotar las Academias de los elementos materiales necesarios); en una palabra, es el secreto de este engranaje maravilloso que impulsa el feminismo cristiano y que tanta influencia ha de ejercer en el porvenir de los pueblos.

Asombra el cúmulo de energía física y de actividad intelectual de este Fenelón meritísimo. Apegado á su propio espíritu, fiel á sus idealismos, practica incesantemente esta máxima suya, que se destaca en un libro esplendoroso, del que es autor, y del cual ha dicho Menéndez Pelayo, que es «la flor de muchos volúmenes ascéticos, perfectamente comprendidos y asimilados»: *Estando ociosos, robamos gloria á Dios, provecho al prójimo y mérito á nosotros mismos.*

El Internado de Santa Teresa

El Internado de Santa Teresa, de Jaén, es un edificio magníficamente situado, y con la suficiente capacidad para el fin á què se le destina.

Portada del primer número de la revista giennense *Don Lope de Sosa*.
1913



Don Lope de Sosa, 30 de Junio de 1917, número 54. Informa de los resultados académicos de las alumnas de la Academia-Internado Teresiano de Jaén.

Don Lope de Sosa

187



(SOSA)

“Y dírete, Inés, la cosa...,”

Afortunadamente, nuestro Director Alfredo Cazabán está muy mejorado de la grave enfermedad que ha puesto en peligro su vida. Esa enfermedad es la fiebre infecciosa; la célebre fiebre “honra y prez,” de nuestra felicidad higiénica y de la salubridad pública de nuestra capital. El médico de cabecera señor

Ortiz Carpio y el de consulta Sr. Molina Hidalgo, han hecho y siguen haciendo cuanto su ciencia les aconseja para que recobre la salud el enfermo. Este convalece con mucha lentitud, pues la fiebre no ha desaparecido, si bien es ya de muy ligera intensidad, y será preciso que muy en breve se traslade a una finca de campo para encontrar en el cambio de ambiente, y en el sol y en el aire puro, el completo alivio y la curación de la profunda debilidad que sufre ahora.

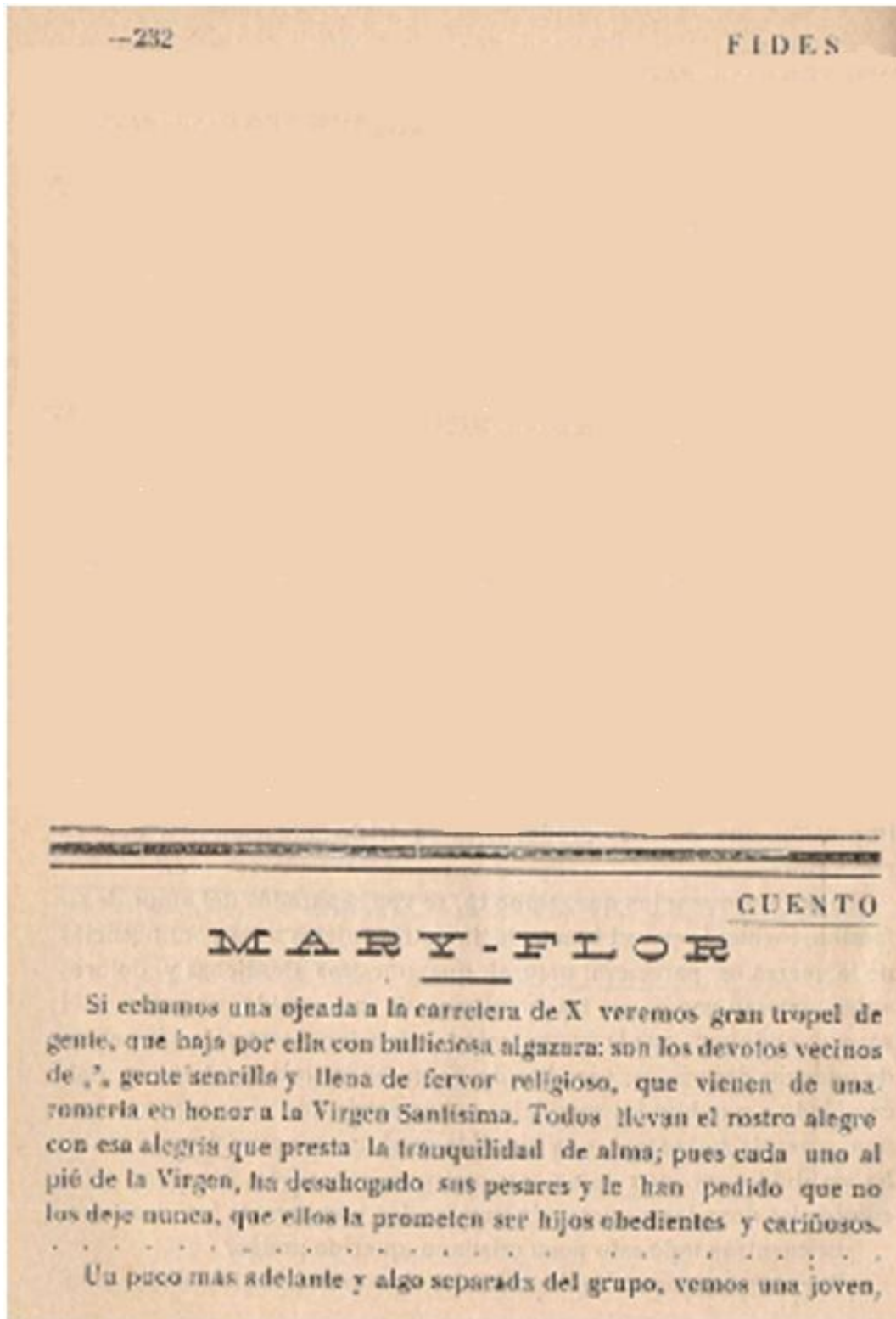
Alfredo Cazabán, su esposa y sus hijos, expresan a las innumerables personas de Jaén y fuera de Jaén, que se han interesado por la salud del paciente, toda su gratitud; una gratitud que llena por completo sus corazones. ¡Dios se lo pague a todos!

⑤ ⑤

⑤ El resultado de la labor docente del Internado Teresiano de Jaén en el pasado curso, es el que sigue: *En la Escuela Normal de Maestras*, número de exámenes, 353; matriculas de honor, 7; sobresalientes, 139; notables, 67; aprobados, 135. (Quedaron para Septiembre, 7; suspensos, 5).—En el *Instituto General y Técnico*: número de exámenes, 105; matriculas de honor, 25; sobresalientes, 57; notables, 18; aprobados, 29.—(Para Septiembre uno). Los datos expuestos son el mejor elogio que puede hacerse de la fundación del Padre Poveda y del trabajo plausible por todos conceptos del inteligente profesorado de aquel centro de enseñanza para la mujer.

⑤ Al ocupar el poder el Gobierno presidido por el Sr. Dato, se firmó el Real Decreto nombrando Alcalde de Madrid al ilustre Senador Vitalicio y meritisimo hijo de Jaén, D. José del Prado y Palacio. Con esto se reconoce que el Sr. Prado, (que era Alcalde de Madrid, cuando el Sr. Dato dejó el poder anteriormente), había llevado a cabo en el Ayuntamiento de la corte una campaña excelente y de orientaciones

Cuento "Mary Flor" publicado en la Revista *Fides* por Encarnación Maxia Zurita en 1921, pp. 232-235



casi una niña—pues apenas contará 15 años de edad,—cuyo porte nos interesa, y que practica marchar con el mayor recogimiento.

Detengámonos un momento en ella nuestra atención: su belleza es extraordinaria. Tiene el rostro pequeño y ovalado ligeramente, la nariz recta, la boca pequeña y encendida, los ojos garzos y un poco tristes; las grandes ojeras que los rodean, contribuyen a que resalte más la palidez del rostro dándole una expresión melancólica, pero interesante.

Su cabellera—más negra aún que el vestido—sedosa y abundante, y su cuerpo flexible pero proporcionado, realzan más su belleza, digna de ser copiada por el pincel admirable de Murillo. ¿Sabéis como se llama esta joven? Voy a satisfacer vuestra natural curiosidad: su nombre es, Mary-Flor, pero todos en el pueblo la llaman Flor, y así la llamaremos nosotros.

En los momentos que se presenta a nuestra vista, se halla Flor bastante afligida por la pérdida de su madre, único amparo que poseía en la tierra.

Doña Aurora—que así se llamaba aquella que le dio el ser,—cuando postrada en el lecho del dolor comprendió que se iba de la tierra y que la separación de su hija era indispensable, la llamó diciendo: Flor, hija de mi alma, te voy a dejar por un poco tiempo; mi marcha está próxima; ya siento la voz de mi Señor que me llama, para que vaya a gozar de su presencia; desde allí, velaré por ti más aún que lo hice en la tierra... yo te aconsejo que sigas como hasta aquí amando a Dios, con todas tus fuerzas... recibe con frecuencia los santos Sacramentos... practica la Caridad; sé buena y afable para con todos, y... por último, toma a la Virgen Santísima por madre y siendo buena, pronto nos reuniremos en la Gloria para no separarnos nunca.

Y dándole un beso en la frente expiró. Flor, quedó muy desconsolada por la muerte de su madre y tanto dio en pensar su aflicción, que su salud se quebrantó bastante y varias amigas procuraron distraerla para fortalecer aquella existencia, inocente en la experiencia y mártir de sufrimientos.

Todo en el pueblo es movimiento; las plazas están llenas de personas de ambos sexos y en todos por igual puede verse la alegría que

anima sus rostros bronceados por el aire y el sol; las campanas de la Iglesia, tocan a fiesta y los fieles se dirigen a ella para salir de allí organizados y marchar al punto donde dirigen la comeria a la Virgen. Esta era la causa de aquel bullicio dominiguero.

Como es de suponer, Mary-Flor toma parte en la romería y está deseando llegar, para poner allí en práctica el consejo de su madre moribunda, consagrandu su vida al servicio de tan gran Señora.

Después de haber confortado su alma con el Pan de los ángeles, llega al altar de la Virgen Maria, y puesta de rodillas con los hermosos ojos arrasados de lágrimas la oímos decir: Virgen Maria, yo no tengo madre, se ha muerto y estoy sola en el mundo; sin tu amparo sucumbiré y me arruinarán las pasiones; yo quiero ser muy buena, como ella, y por eso vengo hoy a ti para que me aceptes como hija, yo quiero decirte todas mis cosas, para que tú me las resuelvas, y prometo acompañarte todos los días los ratos que pueda y quererte mucho, tanto que no quiera nada ni a nadie más que en ti y por ti que yo te quiera mucho será de hoy para siempre mi pensamiento constante.

Inclinó la cabeza sobre el pecho, y quedó largo rato silenciosa y mientras tanto la Virgen sonreía y miraba a su Hijo como si le dijese: Bendicela; es mi hija amada.

Terminada la romería, los vecinos regresan al pueblo, llenos de júbilo y alegría; vienen cantando los más jóvenes; los pequeños juegan y otros van agarrados a las faldas de sus madres porque van muy cansados y tienen ganas de llegar a sus casas y los más viejos, hablan animadamente de las gracias que han recibido.

Solo Mary-Flor va callada y pensativa, meditando en dicha: Ya tiene madre, y una madre mejor y más cariñosa que ninguna; su madre es la Virgen, que la quiere, la ampara, la protege y no la dejará hasta llevarla a que goce de la eterna felicidad.

Que dichosa es: un suavísimo presentimiento le dice que pronto saldrá de la tierra y marchará al Cielo con su Madre; ¡la quiere tanto! que ya no sabe vivir sin quererla, sin pensar en Ella, sin verla rodeada de gloria y majestad.

Llegan por fin al pueblo y después de marchase a la Iglesia para

F. L. R. S.

235

dar gracias por el feliz resultado de la exención, se retira cada uno a su hogar ansioso encontrar el descanso que tanta necesita sus fatigados cuerpos.

Flor, que está muy cansada, se acuesta enseguida y pensando siempre en su felicidad, entorna los ojos y ve ¡oh maravilla! una aureola de luz que aclarándose paulatinamente, deja al descubierto la figura de una mujer hermosísima, vestida de blanco y con un manto azul celeste sobre los hombros; su rostro de una belleza extraordinaria, así como su cuerpo, despiden una luz vivísima y su cabeza se halla coronada por doce estrellas más resplandecientes que el sol. Mary-Flor contempla extasiada la aparición, y no se mueve temerosa de que desaparezca.

Al fin la Virgen movió sus labios y dejando oír una voz más dulce que la música de los espíritus angelicos, dijo: Ven; quiero estrecharte en mis brazos. Flor no se movió. Entonces llegando Ella hasta su lecho, la tomó en brazos y al tocar aquel cuerpo, quedó tan resplandeciente, que era imposible mirarlo sin que cegasen los ojos inmediatamente.

El lenguaje humano es muy poco suficiente para expresar las palabras que mediaron entre Flor y la Virgen.

El resultado es que dotándola de unas alas mas blancas que la nieve, se la llevó al Cielo y allí después de enseñarle todas las mansiones de la región celeste y de contemplar todas las bellezas del Cielo, la sentó a su lado y le dijo que allí estaría siempre con ella y le prodigaba sus maternales caricias.

A la mañana siguiente, fué hallado el cuerpo de Mary-Flor, muerta sobre la cama, una sonrisa deliciosa entreabría sus labios y parecía más bella que nunca, aunque con una palidez extrema.

La estancia donde reposaba, estaba saturada de un suavísimo perfume desconocido en la tierra hasta entonces, y ésta enardecida por el aroma de sus virtudes.


Todos en el pueblo la sintieron mucho y elevaron oraciones por su alma; pero sin embargo comprendieron que era flor del Cielo más que de la tierra, y transplantada a este valle de lágrimas, de donde fue necesario arrancarla, antes que el fango manchara la pureza de sus hojas de nieve.

ENCARNACION MAXIA ZURITA.

1921 —Lanares y Septiembre

Fragmento del examen de Ingreso a la Escuela Normal de Maestras de Jaén, de la alumna de la Academia de Linares Carmen Arteaga Hervele. 11 de diciembre de 1914, pp. 1 y 2.

+

 Educación de la mujer - El problema feminista

El desenvolvimiento del feminismo es uno de los tres o cuatro grandes problemas que caracterizan los albores del siglo XX. Es una de las cosas que parecen cuestión para tenerse a vista a unos, y a otros, de otros, de otros, de otros, de todos modos es cuestión social de tanta importancia que merece toda nuestra atención.

Ante todo hay que concretar qué es feminismo. Muy difícil es definirlo, pues lo mismo que el socialismo mas que un cuerpo de doctrina sistemáticamente formando, es un estado de espíritu, un modo de pensar y de sentir; admitiendo la fórmula del abate Mauduit se puede concretar diciendo: "Es una doctrina que trata de reivindicar para la mujer ciertos derechos que le son hoy desconocidos, y son puestos en la sociedad, justo y legítimo, negados por las costumbres."

Si se atiende a la palabra venio que en el Diccionario de la Real Academia se define porque es cosa nueva bajo el aspecto con que hoy se presenta que apenas cuenta 8 o 10 años, y seis lustros de vida, pero si se atiende a la cosa significada por el feminismo, existe desde los mas remotos tiempos y pueblos de que nos habla la Historia.

Hay ante todo varias clases de feminismo, pero dos están perfectamente diferenciados por M^{re} Brunetiere: el revolucionario y el cristiano. También se estudia el teórico y el práctico. El primero se traduce en palabras, el segundo en acción feminista porque: "para llegar a"

inteligencia es preciso tocar, primero al
corazón." ha dicho una célebre escritora.
Si entendemos por feminismo las teorías
de las sufragistas inglesas, que esaltan el
coche de un ministro y abbelean a este; si
ponen bombas en las iglesias, incendian los
palacios, rompen magníficas obras de arte,
estatuas bellísimas y hermosos cuadros,
se reúnen en manifestación tumultuosa,
los calles de Londres, rompiendo los grillos
de los escapantes; entonces, nos resultará
feminismo como una locura sin nombre,
digna del mayor de los tiempos castigos; el
desprecio, el ridículo.
Si nosotros nos formamos el tipo de la femi-
ta, como esas estropearías que nos pintan
los periódicos y revistas; que corren en bicicleta,
visten de hombre, tienen adoptan man-
sas bruceas y modales varoniles, prescindiendo
de manto, chalaga y caracteriza "a la mujer",
la misiva, las flores, los encajes, las gasas
y sedas, los perfumes, los papiros; si pide
flocamente la igualdad completa de la mu-
jer y el hombre, eso nos resulta un delirio
de enfermo, que merece compasión.
Yo me figure la vida de un matrimonio
mio en que ella es de ese tipo. En la
aristocracia ve al hombre preparar los sa-
lones para una recepción, tomar la cuenta
a los invitados, repartir la cena para el almor-
zando, mientras la mujer visita a los políticos,
nos avanzados, discute en el Congreso,
y trace organiza asambleas, en unión
de unos cuantos socialistas, entre quienes
reparte unos cigarrillos para obsequiarlos,

Artículo publicado por María Invernón en el *Boletín de las Academias de Santa Teresa de Jesús* en Abril de 1917, núm. 14, pp. 216-218.

De la vida en la escuela

«Es un error lamentable tomar la mera instrucción por toda la educación. Incurren en él muchos padres, que preocupándose sólo de exterioridades e inducidos a ello, sin duda, por esa confusión de conceptos, cifran toda la educación de sus hijos en que adquieran muchos conocimientos en poco tiempo, sin cuidarse de lo demás que es necesario para formar al hombre, con lo que dejan manca y aun vician la educación de aquellos».

En estos tiempos de adelanto y de grandes orientaciones pedagógicas, en que se ridiculiza la escuela antigua que sólo atendía a la parte instructiva, que se van proporcionando locales-escuela llenos de aire y de luz para que la educación se complete, que se forman en las Normales verdaderos pedagogos que sepan cumplir su misión de *educadores*, que se dice a la faz de la tierra que «la educación es la poderosa palanca que mueve al mundo hacia la perfección y que el punto de apoyo es la escuela», ahora, se tropiezan con tristes realidades que nos dicen ser un sarcasmo lo que de tal modo se cacarea.

Habrán pobres maestros que comprendiendo la necesidad de dar a la escuela orientación educativa, que llevados de su buena fe, quieran realizar en su escuela lo que con tanto entusiasmo aprendieron, encontrándose en estos casos solos y a las más de las veces calumniados.

Es la escuela, se dice, la que *educa* a los niños que no pueden ser educados por sus padres o encargados, porque estos no siempre saben educar, ni tienen tiempo hábil para entregarse a esa labor sin desatender sus ocupaciones: que la escuela, com-

pleta la educación doméstica porque tiene medios de que carece la familia; que la escuela rectifica la educación doméstica, pues la ignorancia de muchos y el mal entendido amor de otros son manantial de defectos que reflejan en los educandos; que la escuela es el idóneo medio de aproximar a las clases sociales, de establecer la fraternidad entre los hombres y fomentar el amor al prójimo.

Pero no diré que se dice, diré también que se hace; no faltan maestros decididos que sin tener en cuenta el qué dirán convierten su escuela en centro educativo; que teniendo primeramente en cuenta el fin de la escuela que es la educación y que utilizando la instrucción en su verdadero sentido, esto es, como medio, procuran elevar el alma de sus discípulos, formando los modales, las costumbres y ennobleciendo al ser humano. Pero los que así hacen sólo oirán de la voz pública que en su escuela no se enseña (porque sus niños no son papagayos); mas no se diga del vulgo, también se oye de labios de personas ilustradas que saben de Pedagogía y lo que debe ser la escuela.

Personas me han dicho que en mi escuela no se enseña (y conste que muy ilustradas); como de tales personas, aquellas palabras hicieron gran eco en mi alma y diré también que hasta llegué a creérmelo.

Después empecé a observarme con la zozobra del que cree no cumplir con su deber y diré que casi me volví tarumba. Pues, señor, me decía, yo que termino de la tarea escolar cansada sí, agotada en mi organismo; pero contenta en mi alma porque algún bien pude hacer en mi alumnas, porque algún fruto alcancé ¿resulta que pierdo el tiempo en mi escuela, que no trabajo, que en mi escuela no se enseña?»

Tras largas incertidumbres y observaciones vine a sacar en claro que también las personas cultas de nuestra época hacen de la escuela, un lugar de instrucción y no de educación, también ellas toman los medios por fin.

Según esto diré que cuando se me pasó el tiempo dedicado a la Gramática, por ejemplo, en reprimir un sentimiento bajo de odio, venganza, envidia; un mal trato, unos malos modales etc., porque así las circunstancias del momento lo requerían, diré que ese tiempo lo perdí porque no enseñé Gramática; y sin embargo ¡qué tiempo tan precioso aquel en que se consigue desterrar en

— 218 —

los alumnos un vicio implantando una virtud! tiempo tanto más precioso, cuanto más ignorado y poco reconocido. Mientras un padre protesta quizá contra el maestro diciendo a su hijo: tu maestro no enseña, tu maestro no sirve, tirando por tierra la autoridad de éste, él trabaja, labora para que aquellos mismos mismos hijos sean respetuosos, obedientes y cariñosos con sus padres. ¡Qué contraste! Y sin embargo, es la realidad. Pero no olvidemos los que a tales tareas nos dedicamos, aquella frase de un pedagogo contemporáneo; «Cuanto más ignorado sea vuestro sacrificio, más quilates tendrá vuestro mérito».

María Invernón.

Maestra Nacional.

Artículo de Pilar Velasco publicado en el *Boletín de La Academia de Santa Teresa de Jesús*, diciembre de 1916, núm. 5, pp.68 y 69.

— 68 —

LA EDUCACION FEMENINA

SUS VARIOS ASPECTOS

El derecho de toda mujer á instruirse, ya no se le niega, ya no se discute; al contrario, los países progresivos conceden hoy tal importancia á su educación, que á ese estudio se dedican los más célebres sociólogos, los más ilustres pensadores, seguros como están de que la cultura del sexo femenino es fundamento esencial para el engrandecimiento de los pueblos, para el porvenir de la humanidad. Esta cuestión transcendental y decisiva, no puede resolverse con las viejas direcciones que nos marean los autores antiguos; sin desdeñar sus indicaciones, sus experiencias, antes bien apoyándose en ellas en algunos casos, es necesario, sin embargo, comprender la vida moderna, su civilización, sus circunstancias, el *sujeto* y el *fin* de la educación femenina para llegar á la orientación que demandan los actuales tiempos.— La ciencia de todas estas cosas es indispensable que domine, para cumplir conscientemente su misión, el nuevo educador que por la complejidad de sus estudios, debe reunir especiales condiciones, sin las cuales, su labor docente será una labor estéril é ingrata.

Y como quiera que los padres tienen la facultad de elegir para esta tarea educativa á aquéllas personas que mejor les parezca, no extrañará que afirmemos que el éxito de la educación depende únicamente de los padres.—Requírese, en primer lugar, que ellos los árbitros de este asunto decisivo, tengan una idea clara de lo que es la educación; para ello preferimos no ir á buscar definiciones á los libros de Pedagogía, preferimos repetir lo que ha dicho un ilustre político, porque creemos que sus palabras son las más apropiadas para ser comprendidas por el amor paternal.—«Educar»—dice D. Antonio Maura—es adiestrar al hombre para hacer buen uso de su vida, para vivir bien; lo cual quiere decir que es adiestrarle para su propia *felicidad*; ésta consiste en no malograr el recto fin de la existencia.»—*¡No malograr el recto fin de la existencia!* En ésta bella frase se encierra *todo*. Tengamos presente que, al nacer un niño, la Providencia confía un divino

tesoro á sus progenitores y que suya será la responsabilidad en la hora solemne en que el Supremo Juez, pida cuenta de las humanas acciones, si el error ó el egoísmo no les dejó guiarlo por el camino recto y seguro.—¿Y cuál es el fin de la existencia femenina, puesto que á esto únicamente nos referimos?—Hay primordialmente en la educación *un bien absoluto: la moralidad*, no sólo considerada como fundamento religioso que nos lleva á un bienaventurado *más allá*, término á donde convergen las miradas de todos los que guardamos firmes creencias cristianas, sino que también como fin terreno es fin absoluto la moral, sin la cual, la felicidad no puede existir, porque como alguien dijo «para ser feliz hay que ser bueno».

En la vida femenina, hay además otros fines, no absolutos, sino contingentes, y de ellos vamos á ocuparnos. La mujer forma parte de una familia: debe aprender sus obligaciones y derechos como hija, como esposa y como madre. El espíritu femenino necesita expansionarse: enseñémosles á gustar los puros goces intelectuales. La mujer, por último, tiene que vivir *materialmente*: procurémosle una profesión compatible con sus fuerzas. Y estos son los varios aspectos que consideramos en la educación femenina.—Si algunos de los padres á quienes dedicamos estos renglones, merced á estas palabras, brotadas de un corazón femenino, reflexionaran en la tremenda responsabilidad que contraen, al abandonar en manos ignorantes la dirección de la niñez, y conocieran que el porvenir de esos seres inocentes está en sus manos, que depende de su prudencia y acierto; nosotros que anhelamos consagrarnos á esta empresa espiritual de devoción y optimismo, á esta obra patriótica de elevar al nivel intelectual de la mujer, nosotros quedaríamos intimamente satisfechos.—PILAR VELASCO ARANAZ.

Artículo publicado por Dolores Herrera, alumna de La Academia de Santa Teresa de Jesús de Linares en la Revista *Luz y Vida* el 10 de enero de 1923, núm. 1, pp.11 y 12.

Luz y Vida

11

dormido. Nosotros que mamamos la leche ahumada por los fogonazos de la pólvora que se quemó en las barricadas, creimos que bastaba con esto, y no pensamos para nada que tres siglos y medio de absoluta dominación religiosa tenían que dejar en nuestro espíritu una huella profunda de modorra y renunciación, y así nos echamos en brazos del triunfo, y el nirvanismo gris de una vida hecha, nos ha sumido en un marasmo de muerte, en una acción negativa de nuestra vitalidad.

Somos el eco de las renunciaciones y por eso vemos, que nuestras riquezas naturales del suelo y del subsuelo, otros han de venir a explotarlas, para que se desborden en ríos de oro, hacia lejanas tierras. Que nuestro vigor físico ha de ir allá, a las pampas de América, donde fecundamos la tierra que en las extensas llanuras del suelo español hemos dejado yermas. Nuestro esfuerzo intelectual ha de ir a extenderse y producir, más allá de unas fronteras que marcara el capricho de los hombres. Nuestra vida interna es de importación toda, sin que los gritos de Joaquín Costa, sirvieran para sacarnos de nuestra modorra espiritual.

Nos lamentamos porque la fuerza de la costumbre ha creado ya una segunda naturaleza en nosotros, y solo hacemos quejarnos sin que nuestros ayes nos adviertan que debemos cauterizar nuestros dolores con la acción renovadora del cuerpo colectivo, que debe luchar por su vida y conquistar la libertad de su espíritu y el goce supremo de ser él y no otro quien hable desde el fondo de su alma.

El ¡ay! del dolor, real o adaptativo, se escapa de nuestros labios con una frecuencia aterradora, y hasta los niños inocentes al soñar de noche en su cuna, lanza el ¡ay! pavoroso que denun-

cia un alma enferma, y todo está sin embargo, en la autosugestión moral de un mal que juzgamos incurable, cuando realmente no le hemos aplicado ningún remedio.

Seamos optimistas, con el optimismo santo de los que tienen fé en sí mismo. Vigoricemos nuestro espíritu debruzándolo en las fuentes de un ideal sublime de libertad e igualdad universales, que fracasó en los labios de Jesús, porque fué pesimista y levantó culto a la negación y al renunciamiento.

EDUARDO ZAMACOIS

LOS PUEBLOS ESPAÑOLES

Son muchos los escritores que se han dedicado a viajar por el mundo recogiendo impresiones, tomando notas, y aún sacando fotografías de todos aquellos lugares y pueblos que más llaman su atención, para escribir libros de viajes. Quienes más se han distinguido en el cultivo de este género de literatura, han sido los franceses, los ingleses, los italianos y algunos americanos. En España, por fortuna, no han sido muchos los escritores que se dedicaran a escribir libros más o menos sinceros de sus viajes. Y aún estos pocos supieron omitir lo más esencialísimo en sus descripciones: el estudio consciente del suelo español, y los caracteres, costumbres, cultura y nivel moral de los españoles.

Esta omisión ha producido no poco daño a España, toda vez que los relatos que de ella hacen los literatos extranjeros (y aún los nuestros), no pasan de ser otra cosa que una vulgar relación cuentista de hechos y escenas del vivir pueblerino que muchas veces se encuentran muy alejadas de la realidad. Así no es extraño encontrar en los libros de viajes escritos en el extranjero, relatos fantásticos de escenas bandoleriles desarrolladas en los campos andaluces; y en las que el autor del li-

bro se hallaba presente, y hasta como nos dice Gabriel D'Anuncio, fueron las víctimas. Es decir, que para los escritores extranjeros, España es solo la España de pandereta con sus mujeres bravías de la navaja en la liga, la mantilla clásica y sus fiestas de toros y sus crímenes pasionales, en la que no pueden faltar esos caballeretes que un día campeaban en Sierra Morena; así como los españoles y los franceses cuando visitan Italia y nos hablan de aquel país, nos pintan con los más vivos colores los bandidos calabreses con sus históricas hazañas.

Todo esto será muy ameno y llamará poderosamente la atención a los aficionados a las narraciones trágicas y a los episodios detectivescos. Pero a las personas serias que no gustan del aparato ni del disfraz, no les llamará la atención estas escenas espeluznantes y solo buscarán en esos libros todo lo que guarde relación con el modo de vivir, ser y pensar de los individuos en los países descritos.

Para todas esas personas escribo yo estas crónicas de viajes por los pueblos españoles. Yo, que recientemente he visitado varias provincias y que en unión de mi esposo he recorrido casi todos los pueblos, que he visto sus campos yermos, sus bosques destruidos, su industria muerta; que he escuchado sus angustiosas quejas y vivido sus miserias, quiero narrar aquí todo lo que he visto, pintando el estado calamitoso en que se encuentran esos pueblos y lo que más urge remediar en ellos. Yo hablaré claro, muy claro como corresponde a una mujer que quiere ver a su patria engrandecida.

Y hago punto aquí, para en el número próximo continuar mis crónicas de viajes.

DOLORES HERRERA

DEL MOMENTO ACTUAL

Sintiendo las grandes necesidades que padece España vegetando en la miseria y sumida en las sombras den-

sas de la ignorancia, veo con sumo placer la gran obra de regeneración nacional que se propone realizar esta Revista que ya, aún antes de salir el primer número, cuenta con las simpatías de muchas personas que en gran número de cartas nos alientan en nuestra empresa.

Bien es verdad que nuestros nobles propósitos de hecer esta labor cultural y literaria no erían realidad si todas las personas nos abandonasen al principio de la jornada. Afortunadamente no es así y con la cooperación de todos podremos continuar indicando el camino a seguir para la conquista de las grandes causas, iluminando las inteligencias con esta nuestra modesta labor cultural de Arte y de Progreso.

Base de las futuras conquistas nacionales ha de ser la enseñanza por ser ella la gran auxiliadora del progreso. No cabe dudar que nuestros antepasados tuvieron su parte no pequeña de culpa en el atraso actual que todos lamentamos, pero que muy pocos se esfuerzan por remediar. Fueron ellos los que por sus torpes y egoístas cálculos prepararon las terribles hecatombes internacionales que constituyen la vergüenza de este siglo llamado de las luces. Pero nosotros no podemos escluir nuestra parte de culpa, por lo que debemos apresurarnos a nobles rectificaciones, deshaciendo errores pasados.

Y eso es exclusivamente lo que se propone esta Revista con el concurso y la cooperación de todos los que quieran ayudarnos. Queremos vengan a nuestro lado todos los valerosos guerrilleros del pensamiento español para formar un ejército nutrido que luche en pró de la regeneración española. Y los

Instancia-Cuestionario de solicitud al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes de readmisión al cuerpo de maestros, de María de los Ángeles Villalba Osuna, antigua alumna de la Academia de Santa Teresa de Jesús de Jaén.

17611

SECCION ADMINISTRATIVA
DE 1.ª ENSEÑANZA DE JAÉN

ENTRADA N.º 1828
DIA 23-10-1936

150

C3303758

PROTECCION A LOS HUERFANOS
MAGISTERIO

28 OCT 1936

50 CENTIMOS

ARCHIVO HISTÓRICO PROVINCIAL
JAÉN

Al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes:

María de los Angeles Villalba Osuna
(Nombre y apellidos)

de 38 años de edad. *Maestra nacional de Villacarrillo*
(Empleos y cargos, debiendo expresarse todos los que desempeña de

y Secretaria de la Junta de protección a los repatriados
caracter oficial, aunque no dependan de este Ministerio)

A los efectos del decreto de 27 de septiembre de 1936,
SOLICITA ser readmitido en el empleo o cargo que desempeña, dependiente de ese Ministerio, haciendo al dorso las alegaciones requeridas por dicho decreto.

Villacarrillo a 20 de Octubre de 1936
(Lugar y fecha)

María de los Angeles Villalba Osuna
(Firma)

Villalba Osuna
(Apellidos)

Maria de las Angeles
(Nombre)

38
(Edad)

PRIMERA ENSEÑANZA
MAESTROS NACIONALES

Provincia *de Jaén*
Maestro Nacional de *Villa*
carrillo

Dónde ejerció en los últimos cinco años *en Santiago de Calatrava y los Villares (como interino)*

Desde cuándo *11 noviembre del 1934*

Categoría *8ª*

Núm. de Escalafón *12.6.11*

Fecha de ingreso en el cuerpo *11 noviembre del 1934* ¿Cómo ingresó? *Por Carrillas de Selección*

Si ha desempeñado cargos políticos, cuáles y cuándo *ninguno*

Partido político a qué pertenece y desde cuándo *ninguno*

Partido político a qué pertenecía antes del 18 de julio de 1936 *ninguno*

Partido político a que perteneció entre octubre de 1934 y febrero de 1936 *ninguno*

Organización sindical o profesional a que pertenece, y desde cuándo *ninguna*

Si pertenece a otras organizaciones sociales, a cuáles y desde cuándo *ninguna*

Si ha estado sometido a expediente, cuándo y porqué *nunca*

Si ayuda al Gobierno de la República a luchar contra el movimiento faccioso, y cómo *Ayuda profesionalmente intensificando el trabajo aumentando las horas de clase. Dando en metálico ropas y fuera de las horas de clase trabajando como Secretaria en la Junta de protección a la repatriados*


Qué pruebas o garantías puede aportar de su lealtad a la República *El adjunto certificado del Frente Popular y el nombramiento por la Junta femenina socialista del cargo de Secretaria de la "Junta de protección a la repatriados"*

Maria de las Angeles Villalba Osuna
(Firma)

NOTAS.—Acompáñense certificaciones acreditativas de la organización a que se diga pertenecer.
El interesado deberá unir a esta declaración hoja o relación sucinta de servicios y méritos profesionales.

Expediente de depuración de la maestra María Pérez Bellón, antigua alumna de la Academia de Santa Teresa de Jesús de Jaén.

95562


COMISIÓN DEPURADORA D) DEL MAGISTERIO
DE LA
Provincia de Jaén


RESUELTO MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
14 MAY 1940
ENTRADA ARCHIVO

Número _____

Vistos los informes recibidos en esta Comisión sobre la conducta observada por la Maestra Nacional de *Castellón de Santisteban* D. *Maria Pérez Bellón*, y no deduciéndose de los mismos hecho alguno contrario en su actividad política, moral y social, a los principios imperantes en el Nuevo Estado, la Comisión Depuradora d) por lo anteriormente expuesto y no teniendo ninguno de sus miembros noticia alguna contraria al sentido de los informes unidos a este expediente, en sesión celebrada el día 8 del actual, decidió proponer a V. I. sea ADMITIDO SIN SANCIÓN al desempeño de su cargo el funcionario Maestro Nacional antes indicado.

Jaén 8 de *mayo* de 1940.

El Presidente,
Manuel Moras Mesa



209-83

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Comisión Superior Dictaminadora de Expedientes de Depuración

Examinado el expediente de depuración del Maestro de.....
Castellar de Santisteban, D.^a Maria Pérez Bellón
así como la propuesta de la Comisión depuradora de la provincia de.....
Jaén, y teniendo en cuenta la Ley de 10 de febrero
de 1939 y disposiciones especiales dictadas en relación con el personal docente
dependiente del Ministerio de Educación Nacional, la Comisión Superior Dictamina-
dora propone a V. E. Confirmación en su cargo.

Madrid, 22 de julio de 1940

El Presidente,

El Vocal Ponente,

D.^a María V. Perea Bellmí

Muy buena y muy inteligente; educada en los alternados estudios de la práctica las normas características de tan benemérita institución.

Durante el dominio rojo supo inquietarse para instalar una varita de destina en la que vivió efusivamente la causa de las dachas. Muy recomendable.

Leal y amante



Saludo a Franco ¡Arriba España!



AYUNTAMIENTO
DE
CASTELLAR (JAÉN)

Número

18

En contestación a su escrito
en el que solicita informes del Maes-
tro Nacional Doña Maria V. Perez

Bellón, me es grato co-
municarle que antes y durante el do-
minio rojo, ha sido persona de exce-
lente conducta moral, social, polí-
tica y profesional.

Dios guarde a V. muchos años
Castellar a 9 de Diciembre 1,939
Año de la Victoria.

El Alcalde.



A. Males

Sr. Director del Instituto Nacional de Enseñanza Me-
dia, Presidente de la Comisión Depuradora D)

J a e n



En cumplimiento a su superior escrito, en el que me interesa informes de la maestra Nacional Sra María V. Pons Bellón, tengo el honor de participar a su autoridad que según informes adquiridos por el que suscribe resulta, que dicha señora, antes y durante el dominio rojo ha sido persona de una conducta intachable, como igualmente en el aspecto moral, social, política y profesional. Dios guarde a V. muchos años
Castellón 11 Diciembre 1939

Año de la Victoria
El Comandante del Puesto
Miguel Linares

Sr. Director del Instituto Nacional Enseñanza Media
Jaén



Ilustrísimo Sr. Jefe del Servicio Nacional de 1.^a
Enseñanza.

Maria Pérez Bellón, natural de Linares, provincia de Jaén, de treinta años de edad, Maestra Nacional propietaria, de la Escuela n.^o 3 de niñas de bastillar de Santisteban (Jaén), que aparece en el escalafón del Magisterio, con el n.^o 18554, a V. S. respetuosamente expone.

Que para dar cumplimiento a las vigentes disposiciones relativas a la depuración de funcionarios públicos, solicita el reintegro en la Enseñanza y la rehabilitación provisional, para lo que acompaña la Declaración, jurada y avales correspondientes, notificándole que en Julio de 1936, se encontraba en Sta Ena de Mudele (C. Real) hasta el 6 de septiembre, que me trasladé a este pueblo de mi residencia.

Gracia que espera obtener de V. S. cuya vida le guarde Dios muchos años.

Bastillar de Santisteban 14 de abril de 1939



Maria Pérez Bellón



Declaración Jurada, que, en cumplimiento de lo ordenado por el Ministerio de Educación Nacional y a tenor del interrogatorio, formula el presente pliego de justificación que presenta Doña Maria.....
Pérez Bellón.... exponiendo ante todo que juro por Dios, y por mi honor decir verdad y cuanto sé en el presente pliego que he de suscribir aceptando la responsabilidad en que incurriese, si lo que manifiesto fuese falso, o sigilase hechos que conociéndolos, puedan auxliar a la labor sdepuradora de la Justicia.

1º Donde se encontraba al iniciarse el Alzamiento Nacional del Ejército..
En Santa Cruz de Mudela (B. Real) en donde per-
maneci hasta el 6 de septiembre fecha en
que me incorporé a la Escuela de mi cargo en
Batallón de Sanatibán (Jaén).....

2º Que actos ejecutó o intentó ejecutar para sumarse a el Alzamiento a
 las familias de los encomendados y tocomerlos.....

3º Prestó algún servicio bajo el mando del Jefe maristas que suponga acatamiento a las mismos Ninguno... En caso afirmativo ¿Que servicios? ¿Por cuanto tiempo? Por ~~cuanto~~ que motivo?.....

4º Otuvo algun ascenso, nombramiento, o renumeración especial dentro de su cargo administrativo, técnico, especial, con posterioridad al 18 de Julio del 36 hasta la fecha Ascenso, general a 4.000 pts

5º Ha cobrado sus haberes Si.... ¿Donde? En Castellón.... ¿Cuantos meses? Todos mis años últimos ¿Personalmente? Reunido.....

6º Fue destituido, declarado cesante, o jubilado a partir de la indicada fecha del 18 de Julio de 1936 No.....

7º ¿A que partido politico ha pertenecido? Ninguno.... ¿con que fecha ingresó? ¿Ha ocupado algun cargo directivo?

8º Ha formado parte y con qué cargo en los Comités constituidos con posterioridad al 18 de Julio 1936 en el antiguo Ministerio de Instrucción y Bellas Artes? No.....

9º ¿Ha formado parte de algun otro comité ajeno al Ministerio? No.....

10 ¿Trabajó siempre en Madrid durante el periodo rojo, o por el contrario salió de dicha capital, alguna vez con ocasión de asuntos especiales?.....
 ¿que clase de asuntos? 11

11º ¿Le fueron encomendados a partir del 18 de Julio trabajos o mandos de indole de Guerra? Ninguno.....

12 ¿Perteneció a las Milicias de Frente Popular o que han combatido contra la España Nacional? No.... ¿En su caso en que graduación? Ninguna

13 Si ha residido en el Extranjero o población dominada por el enemigo: que tentativas hizo para salir Imposible por distancia de Muestras. Ensayos
 ¿En qué fecha y por que medio lo consiguió?

13 ¿Recibió algun auxilio? Ninguno ¿De quien? Nadie

14º ¿En qué dia y lugar hizo su presentación? ¿Ante qué Autoridades?

15º Nombre de las personas que confirmen sus manifestaciones

16ª Presentación de la prueba documental que obra en su poder

17ª Indique cuanto sepa del periodo revolucionario principalmente relacionado con el desenvolvimiento público y Administrativo del Ministerio, e indique así mismo la actuación que conozca de sus compañeros.

Todos los compañeros son de buena conducta y verdaderos entusiastas del glorioso Alzamiento Nacional del Ejército, menos los compañeros D. Diego Cabreria y D. Hermenegildo Rodríguez que militaban en partidos de Izquierda.

La firmante fue acusada a las autoridades marxistas de desarrollar en la escuela labor fascista, y denunciada por celebrar la liberación de Bilbao por los Nacionales.

Bastellar de Santisteban 14-abril 1939

¡ Año de la Victoria

Maria Pérez Bellón





Don Francisco Rufas del Moral Lafuma.....

Declaro bajo mi responsabilidad y juramento que conozco a Doña María
Vicenta Pérez Bedón..... Maestra Nacional de la provincia de
Jaén desde fecha anterior al 18 de Julio del 1936 que dicha Maestra es
de absoluta garantía bajo los aspectos moral, político, y religioso, que
su conducta privada y pública era absolutamente opuesta a los principios
defendidos por el llamado Frente Popular y por los partidos separatistas
que por el contrario desarrollo su vida dentro de las ideas que propugnaba
glorioso movimiento y que como Maestra se hizo acreedora a que hoy se confie
provisionalmente y a reserva del expediente de depuración la educación de los
niños en la zona liberada .

Con anterioridad al 18 de Julio no ha militado en
ningun partido político.

Así lo declaro y firmo
Francisco Rufas del Moral *Maestro Nacional* *El Alcalde*
El Jefe de Falange
Eduardo Pérez
El Cura Párrico
León González



El Jefe de de la Sección administrativa de 1ª enseñanza informa : que conoce
a don mayor de edad vecino de
Castellar (Jaén) de profesion Maestro Nacional cuya firma y rubrica avalan
.....
y según conocimiento personal o antecedente fidedignos que ha recabado pue-
do asegurar que es persona de toda confianza dentro de nuestro glorioso mo-
vimiento.

El Jefe de La Sección

El Inspector de Primera enseñanza hace suyo el presente y
El Inspector

Solicitud de expedición de Título de Maestra de Primera Enseñanza de María del Carmen Sánchez Romeu, alumna de la Academia de Santa Teresa de Jesús de Jaén

